

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Oportunidades e ameaças de Bolonha (*um processo em curso*)
e a universidade europeia (*um projecto em discurso*)
num contexto de globalização**

Maria Amélia Pina Tomás Veiga

2003

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialização em Educação, Políticas Educativas e Ensino Superior**

Oportunidades e ameaças de Bolonha (*um processo em curso*)
e a universidade europeia (*um projecto em discurso*)
num contexto de globalização

Orientação: Prof. Doutor Alberto Manuel Sampaio Castro Amaral

Maria Amélia Pina Tomás Veiga

2003

Agradecimentos

Esta dissertação representa uma marcha em que eu senti, em cada encruzilhada, o conselho diário, o incentivo amigo, a participação oportuna e a compreensão tolerante. Estas atitudes geraram um sentimento profundo de gratidão que justifica a expressão sincera do meu reconhecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Doutor Alberto Amaral: por um lado, evidenciando que a sua sabedoria, o seu incentivo e a sua disponibilidade foram estímulos permanentes do meu empenhamento; por outro lado, assumindo que as facilidades de acesso a todo o acervo bibliográfico existente no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, representaram um factor adjuvante valioso no meu trabalho.

Em segundo lugar, manifesto a minha gratidão ao Prof. Doutor António Magalhães pela leitura crítica efectuada numa determinada fase do trabalho e ao Prof. Doutor José Alberto Correia, pela sua disponibilidade para analisar e comentar uma parte do trabalho elaborado.

Devo também palavras de apreço ao Dr. Jeroen Dewulf, à Dr^a Mónica Amorim e ao Dr. Rui Silva, pelos trabalhos de tradução; aos meus Pais, pelo apoio moral e afectivo; à minha irmã Cristina, pela execução do arranjo gráfico do texto.

O meu obrigada também para todos os colegas de trabalho, no Serviço de Relações Internacionais da Universidade do Porto, pela amizade com que sempre me envolveram.

O meu marido e o meu filho, no percurso que esta dissertação representa, foram circunstâncias a quem não posso deixar de retribuir o amor recebido. Ao meu marido pela amorosa paciência manifestada todos os dias; ao meu filho pela amorosa sonolência acontecida quase todas as noites.

Resumo

O estabelecimento da área europeia de ensino superior é um objectivo válido e é objecto de reflexão no sentido de analisar os instrumentos a utilizar na sua prossecução. Os efeitos da globalização podem forçar à harmonização dos sistemas de ensino superior que, por sua vez, se levado às suas consequências extremas, pode gerar um processo de mercadorização do ensino, levando a que o discurso sobre a competitividade no ensino superior se reduza ao preço que vai ser praticado num mercado da educação. Nestas circunstâncias, vão ser confrontadas formas que poderão melhorar a competitividade e a atractividade da área europeia de ensino superior, mas salvaguardando a diversidade e a diferenciação dos sistemas europeus de ensino superior.

Considerando que o processo de Bolonha causa dúvidas sobre as suas consequências, nomeadamente ao nível da preparação das instituições de ensino superior para os desafios da globalização, procura-se um conjunto de análises que nos permitam estudar os pontos fortes e pontos fracos do processo de Bolonha, numa perspectiva sistémica.

A criação de uma área europeia de ensino superior é, também, abordada como mais um passo na integração europeia, sendo por isso crucial perceber se o processo de Bolonha dá ou não resposta adequada às universidades europeias para interagirem com o novo paradigma da globalização para a definição das políticas do ensino superior.

Palavras-chave: processo de Bolonha, globalização, área europeia de ensino superior.

Abstract

The establishment of a european higher education area is a defensible objective and shall be discussed hereafter as far as the tools used for its implementation are concerned. The effects of globalisation might force the harmonisation of higher education systems, which on its turn may lead to the commodification of education when considering its utmost principles. In this case, competitiveness in higher education may be limited to the price to be paid in the education market. Under these circumstances, several scenarios shall be considered which enable the enhancement of competitiveness and attractiveness of the european higher education area, preserving however the diversity and differentiation of the european higher education systems.

Considering that the Bologna process casts doubt on its consequences, especially as far as the preparation of higher education institutions to the challenges of globalisation is concerned, we seek to provide a range of analyses that enable us to study the strengths and weaknesses of the Bologna process from a systemic perspective.

The creation of a european higher education area being regarded as one leap towards the european integration, it is vital to understand whether the Bologna process provides the european universities with an adequate answer that enables them to interact with the new globalisation paradigm for the definition of higher education policies.

Keywords: Bologna process, globalisation, european higher education area.

Résumé

La création de l'espace européen d'enseignement supérieur est un objectif défendable et sera discuté ci-après en ce qui concerne les outils utilisés pour son exécution. Les effets de la mondialisation pourraient forcer l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur, qui sur son tour peuvent mener à la commodification de l'enseignement en considérant ses plus importants principes. Dans ces circonstances, on considérera plusieurs scénarios qui permettent le perfectionnement de la compétitivité et de l'attraction de l'espace européen d'enseignement supérieur, préservant cependant la diversité et l'hétérogénéité des systèmes d'enseignement supérieur européens.

Considérant que le processus de Bologna pose des questions sur ses conséquences, particulièrement en ce qui concerne la préparation des établissements d'enseignement supérieur aux défis de la mondialisation, nous cherchons à fournir une gamme d'analyses qui nous permettent d'étudier les forces et faiblesses du processus de Bologna dans une perspective systémique.

La création de l'espace européen d'enseignement supérieur étant considérée une autre étape vers l'intégration européenne, il est essentiel de comprendre si le processus de Bologna fournit aux universités européennes une réponse capable qui leur permet d'interagir avec le nouveau paradigme de mondialisation pour la définition des politiques d'enseignement supérieur.

Mots-clés: Processus de Bologna, mondialisation, espace européen d'enseignement supérieur.

Índice

| | |
|---|----|
| Índice dos quadros | 9 |
| Índice das figuras | 13 |
| Lista das abreviaturas | 15 |
| Introdução Geral | 17 |
| Capítulo I | |
| O processo de globalização e o ensino superior | 23 |
| 1. Caracterização do processo de globalização | 23 |
| 1.1 Abordagem conceptual | 23 |
| 1.2 Efeitos da globalização nas vertentes política, económica, cultural e tecnológica .. | 25 |
| 1.3 Efeitos da globalização na vertente educacional | 31 |
| 1.3.1 Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) | 31 |
| 1.3.2 Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) | 35 |
| 1.3.3 Dados comparativos | 37 |
| 2. Caracterização dos sistemas organizacionais das instituições de ensino superior | 38 |
| 2.1 O neoliberalismo | 38 |
| 2.2 O novo institucionalismo económico | 40 |
| 2.3 A performatividade | 42 |
| 2.4 A teoria da escolha pública | 43 |
| 2.5 O novo managerialismo | 45 |
| 3. Caracterização dos reflexos da globalização no ensino superior | 46 |
| 3.1 Abordagem programática | 47 |
| 3.2 Abordagem conceptual | 49 |
| 3.3 Reflexos da globalização no ensino superior | 51 |
| 3.3.1 Mobilidade académica internacional | 52 |
| 3.3.2 Internacionalização dos curricula | 55 |
| 3.3.3 Reconhecimento e transparência | 56 |
| 3.3.4 Integração institucional da estratégia das actividades de cooperação internacional | 57 |
| 3.3.5 Transnacionalização da educação | 58 |
| 3.3.6 Internacionalização e qualidade | 60 |
| 3.3.7 Internacionalização das redes cibernéticas | 61 |
| 3.3.8 Mercadorização do ensino superior | 62 |
| 4. Conclusão | 63 |

Capítulo II

| | |
|---|----|
| O processo de integração europeia e o ensino superior europeu | 66 |
| 1. Análise histórica do processo educativo europeu | 66 |
| 1.1 Da era greco-romana à era medieval | 66 |
| 1.2 Da era medieval à era do Estado-Nação | 70 |
| 1.3 Da era do Estado-Nação à era da mundialização das economias | 72 |
| 2. Identificação das políticas de ensino superior na União Europeia | 74 |
| 2.1 Do Tratado de Roma (1957) ao Tratado de Maastricht (1992) | 74 |
| 2.2 Do Tratado de Maastricht (1992) ao Tratado de Amesterdão (1997) | 75 |
| 2.3 Do Tratado de Amesterdão (1997) ao Tratado de Nice (2001) | 78 |
| 3. Projecção institucional das políticas de ensino superior na União Europeia | 82 |
| 4. Conclusão | 90 |

Capítulo III

| | |
|---|-----|
| O processo de Bolonha como instrumento de globalização | 95 |
| 1. Análise de conteúdo da documentação base | 98 |
| 1.1 Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) como grelha interpretativa do <i>corpus</i> documental | 98 |
| 1.2 A Declaração de Bolonha e o Comunicado de Praga | 104 |
| 1.3 Declarações de Política Europeia (DPEs) | 111 |
| 2. Análises comparativas visando classificar os efeitos da globalização sobre o ensino superior | 139 |
| 3. Conclusão | 142 |

Capítulo IV

| | |
|--|-----|
| Os desafios da política social europeia e o processo de Bolonha | 151 |
| 1. Conceitos de política e de estratégia | 151 |
| 2. Alcance de uma política social europeia como sistema desafiador | 152 |
| 2.1 O projecto europeu | 152 |
| 2.2 A Política Social Europeia | 157 |
| 2.3 O Estado europeu | 159 |

| | |
|--|------------|
| 3. O ensino superior europeu como sistema desafiado | 171 |
| 3.1 Face ao direito comunitário | 172 |
| 3.2 Face aos desafios futuros no espaço europeu: o equilíbrio social e o desenvolvimento económico numa UE alargada | 173 |
| 3.2.1 Mudanças ao nível das necessidades de formação | 174 |
| 3.2.2 Mecanismos de regulação resultantes da globalização do ensino superior ... | 178 |
| 3.3 Face aos desafios futuros no espaço global: a investigação o desenvolvimento tecnológico na UE versus aos Estados Unidos da América e ao Japão | 181 |
| 3.3.1 Distinção entre investigação básica e investigação aplicada | 182 |
| 3.3.2 A missão de investigação das universidades | 183 |
| 4. O processo de Bolonha como sistema logístico no debate ensino superior europeu versus Europa social | 185 |
| 4.1 Face ao direito comunitário | 185 |
| 4.2 Face aos desafios futuros no espaço europeu: o equilíbrio social e o desenvolvimento económico numa UE alargada | 187 |
| 4.3 Face aos desafios futuros no espaço global: a investigação e o desenvolvimento tecnológico na UE versus aos Estados Unidos da América e ao Japão | 188 |
| 4.4 Pontos fortes e pontos fracos do processo de Bolonha | 190 |
| 4.4.1 Pontos fortes do processo de Bolonha | 190 |
| 4.4.2 Pontos fracos do processo de Bolonha | 192 |
| 4.4.2.1 Falta de participação inicial da totalidade dos Estados signatários ... | 192 |
| 4.4.2.2 Falta de definição de critérios de transparência e comparabilidade .. | 193 |
| 4.4.2.3 Contradição relativamente aos objectivos e medidas | 194 |
| 4.4.2.4 Assimetria na transferência de fundos entre os parceiros | 196 |
| 5. Conclusão | 196 |
| Conclusão Geral | 200 |
| Referências bibliográficas | 208 |
| Anexos | |

Índice dos quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Diferenças principais entre as abordagens CEMC e AGEE | 37 |
| Quadro 2: Ideologias que marcaram o sistema educativo em Portugal nos últimos 25 anos | 73 |
| Quadro 3: Objectivos estratégicos dos sistemas de educação e formação e medidas a adoptar pelos Estados-Membros | 80 |
| Quadro 4: Objectivos europeus estabelecidos pelas instituições de ensino superior (segundo os estudos sobre o programa Sócrates) | 84 |
| Quadro 5: Elementos da estrutura institucional que desempenham um papel relevante na definição da política europeia (segundo os estudos sobre o programa Sócrates) | 85 |
| Quadro 6: Razões apontadas pelas instituições de ensino superior para prossecução dos objectivos europeus/internacionais (segundo os estudos sobre o programa Sócrates) | 86 |
| Quadro 7: Objectivos de europeização e de internacionalização (segundo o estudo <i>Sócrates Evaluation Study</i>) | 88 |
| Quadro 8: Objectivos de mobilidade e de cooperação (segundo o estudo <i>Sócrates Evaluation Study</i>) | 89 |
| Quadro 9: Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável política . . | 98 |
| Quadro 10: Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável económica | 98 |
| Quadro 11: Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável cultural . | 99 |
| Quadro 12: Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável tecnológica | 99 |
| Quadro 13: Análise de conteúdo da abordagem CEMC (síntese) | 100 |
| Quadro 14: Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável política . . | 101 |
| Quadro 15: Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável económica . | 101 |
| Quadro 16: Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável cultural . . | 102 |
| Quadro 17: Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável tecnológica | 102 |
| Quadro 18: Análise de conteúdo da abordagem AGEE (síntese) | 103 |
| Quadro 19: Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável política | 104 |
| Quadro 20: Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável económica | 105 |
| Quadro 21: Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável cultural | 105 |
| Quadro 22: Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável tecnológica | 106 |
| Quadro 23: Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha (síntese) | 106 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 24: Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável política | 107 |
| Quadro 25: Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável económica | 108 |
| Quadro 26: Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável cultural | 109 |
| Quadro 27: Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável tecnológica | 109 |
| Quadro 28: Análise de conteúdo do Comunicado de Praga (síntese) | 110 |
| Quadro 29: Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável política | 112 |
| Quadro 30: Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável económica | 112 |
| Quadro 31: Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unidos) considerando a variável cultural | 113 |
| Quadro 32: Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável tecnológica | 113 |
| Quadro 33: Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) (síntese) | 114 |
| Quadro 34: Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável política | 115 |
| Quadro 35: Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável económica | 115 |
| Quadro 36: Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável cultural | 116 |
| Quadro 37: Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável tecnológica | 116 |
| Quadro 38: Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) (síntese) | 117 |
| Quadro 39: Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável política | 117 |
| Quadro 40: Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável económica | 118 |
| Quadro 41: Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável cultural | 118 |
| Quadro 42: Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável tecnológica | 119 |
| Quadro 43: Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) (síntese) | 119 |
| Quadro 44: Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável política | 120 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 45: Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável económica | 120 |
| Quadro 46: Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável cultural | 121 |
| Quadro 47: Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável tecnológica | 121 |
| Quadro 48: Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) (síntese) | 122 |
| Quadro 49: Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável política | 122 |
| Quadro 50: Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável económica | 123 |
| Quadro 51: Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável cultural | 123 |
| Quadro 52: Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável tecnológica | 124 |
| Quadro 53: Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) (síntese) | 124 |
| Quadro 54: Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável política | 125 |
| Quadro 55: Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável económica | 125 |
| Quadro 56: Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável cultural | 126 |
| Quadro 57: Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável tecnológica | 126 |
| Quadro 58: Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) (síntese) | 127 |
| Quadro 59: Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável política | 128 |
| Quadro 60: Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável económica | 128 |
| Quadro 61: Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven considerando a variável cultural . | 129 |
| Quadro 62: Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável tecnológica | 129 |
| Quadro 63: Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) (síntese) | 130 |
| Quadro 64: Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova (Itália) considerando a variável política | 130 |
| Quadro 65: Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova considerando a variável económica | 131 |
| Quadro 66: Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova (Itália) considerando a variável cultural | 131 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 67: Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova (Itália) considerando a variável tecnológica | 132 |
| Quadro 68: Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova (Itália) (síntese) | 132 |
| Quadro 69: Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável política | 133 |
| Quadro 70: Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável económica | 133 |
| Quadro 71: Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável cultural | 134 |
| Quadro 72: Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável tecnológica | 134 |
| Quadro 73: Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) (síntese) . . | 135 |
| Quadro 74: Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável política | 136 |
| Quadro 75: Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável económica | 136 |
| Quadro 76: Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável cultural | 137 |
| Quadro 77: Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável tecnológica | 137 |
| Quadro 78: Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) (síntese) | 138 |
| Quadro 79: Síntese dos resultados da análise de conteúdo da grelha interpretativa e do <i>corpus</i> documental | 142 |
| Quadro 80: Emprego na União Europeia (1998) | 169 |

Índice das figuras

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 1: | Mapa da Europa e lista de universidades com as datas de respectiva criação . . . | 69 |
| Figura 2: | Análise sistémica da abordagem CEMC | 100 |
| Figura 3: | Análise sistémica da abordagem AGEE | 103 |
| Figura 4: | Análise comparativa das perspectivas sobre os efeitos da globalização na educação | 104 |
| Figura 5: | Análise sistémica da Declaração de Bolonha | 106 |
| Figura 6: | Análise sistémica do Comunicado de Praga | 110 |
| Figura 7: | Análise comparativa da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga (processo de Bolonha) | 111 |
| Figura 8: | Análise sistémica da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) | 114 |
| Figura 9: | Análise sistémica da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) | 117 |
| Figura 10: | Análise sistémica da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) | 119 |
| Figura 11: | Análise sistémica da DPE da University College Dublin (Irlanda) | 122 |
| Figura 12: | Análise sistémica da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) | 124 |
| Figura 13: | Análise sistémica da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) | 127 |
| Figura 14: | Análise sistémica da DPE da KU Leuven (Bélgica) | 130 |
| Figura 15: | Análise sistémica da DPE da Università di Padova (Itália) | 132 |
| Figura 16: | Análise sistémica da DPE da Universidade do Porto (Portugal) | 135 |
| Figura 17: | Análise sistémica da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) | 138 |
| Figura 18: | Análise comparativa das DPEs em termos de distribuição das quatro variáveis | 139 |
| Figura 19: | Análise comparativa do processo de Bolonha face à globalização (CEMC, AGEE) | 139 |
| Figura 20: | Análise comparativa das DPEs face à globalização (CEMC, AGEE) | 140 |
| Figura 21: | Análise comparativa do processo de Bolonha face às DPEs | 141 |
| Figura 22: | Posicionamento do processo de Bolonha e da DPE | 145 |
| Figura 23: | Reposicionamento do processo de Bolonha face à CEMC | 146 |
| Figura 24: | Reposicionamento do processo de Bolonha face à AGEE | 147 |
| Figura 25: | Reposicionamento da DPE face à CEMC | 148 |
| Figura 26: | Reposicionamento da DPE face à AGEE | 148 |

| | |
|---|-----|
| Figura 27: Previsão do crescimento da população mundial | 174 |
| Figura 28: Configuração da pirâmide tradicional | 175 |
| Figura 29: Análise sistémica da Europa Social, Ensino Superior Europeu e processo de Bolonha | 197 |

Lista das Abreviaturas

ACA – Academic Cooperation Association
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ASEAN – Association of Southeast Asian Nations
C.E. – Comunidade Europeia
CEE – Central and Eastern European Countries
CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum
CERI – Centre for Educational Research and Innovation
CHEA - Council for Higher Education Accreditation
CIG – Conferência Intergovernamental
CRE – Conselho de Reitores Europeu
CRUE – Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia
DPE – Declaração de Política Europeia
EAIE – European Association for International Education
ECTS – European Credit Transfer System
EFTA – European Free Trade Agreement
EN – Estado-Nação
ENIC – European Network of National Information Centres
ENQA – European Network of Quality Agencies
ESIB – The National Unions of Students in Europe
ETN – Empresas Transnacionais
EUA – European Universities Association
EURASHE – Association for Institutions of Higher Education
EURYDICE – The Information Network on Education in Europe
FMI – Fundo Monetário Internacional
GATE – Global Alliance for Transnational Education
GATS – General Agreement for Trade and Services
INES – Indicators of Educational Systems
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
NAFSA – Association of International Educators
NAFTA – North American Free Trade Agreement
NARIC – National Academic Recognition Information Centres
OCDE – Organization for Economic Cooperation and Development
OING – Organizações Internacionais Não Governamentais
TUE – Tratado da União Europeia
UE – União Europeia
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USD – United States Dollar
WTO – World Trade Organization

Introdução Geral

Introdução Geral

Partindo do pressuposto de que há enunciados em que acreditamos e outros enunciados que procuram ganhar a nossa aceitação, vamos, neste trabalho, submeter os enunciados circunstanciais a um processo falsificacionista¹ que permita aceitar uns e rejeitar outros.

Acreditamos que a construção política da Europa que o alargamento propõe exige a refundação do projecto europeu. Desta forma, a Europa do século XXI enfrenta grandes desafios. Acreditamos com Covas (1997) que esses desafios são: o desafio da democracia supranacional, o desafio do emprego e da segurança individual, o desafio da ditadura globalitária, o desafio do alargamento, o desafio da coesão interna, o desafio dos recursos próprios e o desafio da segurança colectiva e da democracia internacional.

O desafio da democracia supranacional radica, sobretudo, na necessidade da UE ter que reinventar um espaço público “que não se reduz, tecnocraticamente, aos aspectos jurídico-normativos ou institucionais, antes procura devolver confiança e esperança ao cidadão da União com base em novas propostas de refundação do ideal europeu” (*ibid.*: 4); o desafio do emprego e da segurança individual exige uma articulação da política económica interna e da política económica externa que não “se compadece com uma orientação dominante de natureza neoliberal ou neo-institucional” (*ibid.*: 7); o desafio da ditadura globalitária caracteriza-se pela existência do princípio unificador relativo ao mercado único e global que põe “seriamente em risco a estrutura política interna do Estado nacional e são, igualmente, inevitáveis as suas repercussões perversas sobre a construção da democracia supranacional” (*ibid.*: 9); o desafio do alargamento representa a prova de fogo “para a democracia económica supranacional da União” (*ibid.*: 10); o desafio da coesão interna radica no condicionamento da definição da política de coesão interna e da política económica externa, prevendo-se que a política económica externa venha a assumir “uma importância crescente face à política económica interna” (*ibid.*: 13); o desafio dos recursos próprios vai colocar em disputa a moeda única e as finanças públicas e, por isso, a necessidade de considerar este desafio “num conceito mais abrangente da política orçamental da União” (*ibid.*: 15) e o desafio da segurança colectiva e da democracia internacional radica na possibilidade de se encontrar uma resposta na unidade do “quadro institucional da União, reforçada com a sua personalidade jurídica internacional, permitirá

¹ “Oferecer uma explicação causal de certo acontecimento, significa deduzir um enunciado que o descreva, utilizando, como premissas de dedução, uma ou mais leis universais, combinadas com certos enunciados singulares, as condições iniciais” (Popper, 1993: 62).

acorrer com solicitude a estas emergências inevitáveis” (*ibid.*: 18) de forma a encontrar formas na diplomacia económica que “possam servir para «desviar» os problemas de segurança para o terreno da cooperação económica e financeira” (*ibid.*).

Assim, a definição das políticas sobre o ensino superior na Europa ocupará necessariamente, um lugar de relevo para fazer face aos desafios do futuro da UE. Mais concretamente, se considerarmos o facto da reunião extraordinária do Conselho Europeu, realizada a 23-24 de Março de 2000, em Lisboa, ter tido como objectivo:

“acordar num novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento” [e tornar a UE no] (...) espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000: 1),

somos levados a considerar um conjunto de questões que envolvem o ensino superior europeu e a universidade europeia num contexto de globalização.

Conscientes da importância e complexidade que o tema assume, julgamos ser fundamental que sobre ele se estabeleça uma cadeia de estudos, susceptível de gerar uma opinião pública mais esclarecida e, portanto, mais consciente da pertinência das soluções possíveis. Esta convicção determinou a concepção do presente trabalho.

Em 1999, assinada pelos Ministros da Educação de 29 países², surgiu a Declaração de Bolonha, na sequência da reunião de Sorbonne, onde foi também assinada, apenas por 4 países³, uma declaração de princípios. A Declaração de Bolonha visa reformar as estruturas dos sistemas de ensino superior, dos países signatários, de forma convergente. Em 2001, foi subscrito o Comunicado de Praga que veio reforçar os objectivos propostos por Bolonha, constituindo-se assim o processo de Bolonha⁴. Este processo foi entendido, por nós, como a posição formal mais avançada em termos políticos face à problemática da globalização do ensino superior na Europa, uma vez que prevê a construção da área europeia de ensino superior até ao ano 2010. Por este facto, dele emergiu o conjunto de enunciados circunstanciais que serão considerados ao longo do trabalho.

A problemática da definição das políticas sobre o ensino superior na Europa revela um grau de complexidade tal que justifica que a sua abordagem continue a ser sistematicamente feita, estudando vertentes que nos revelem, de forma cada vez mais precisa, as

2 Áustria, Bélgica (Comunidade Francesa), Bélgica (Comunidade Flamenga), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Confederação Suíça e Reino Unido.

3 Alemanha, França, Itália e Reino Unido.

4 Esta designação, segundo Neave (2002), “tem tendência para se insinuar noutros locais e encorajar outros a integrar as fileiras desta oportunidade caída do céu – ou de Bolonha. Assim é a mobilização” (*ibid.*: 16).

linhas de força das soluções possíveis. Guiados por este princípio procuraremos, passo a passo, mantermo-nos na mesma área de investigação, e assim encontrar respostas para as questões que tenham a ver com a globalização entendida como o novo paradigma na definição das políticas educativas e para a discussão do processo de Bolonha enquanto associado à globalização das instituições de ensino superior na Europa. Nesta perspectiva, a nossa problemática discute a capacidade de interacção do processo de Bolonha face à globalização do ensino superior, tornando-o capaz de interagir com o novo paradigma para a definição de uma política social europeia. Deste modo, vamos analisar a viabilidade da utilização, por parte dos sistemas de ensino superior europeu, de um instrumento como o processo de Bolonha para fazer face aos desafios da UE.

Estruturalmente este trabalho apresenta-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procuramos chegar a um conceito de globalização que nos possa servir de base para observarmos, de forma adequada, a realidade que pretendemos apreender. Depois, analisaremos as perspectivas, evidenciadas por Dale tendentes a demonstrar a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) ou a firmar uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE). Paralelamente, vamos caracterizar os sistemas organizacionais das instituições de ensino superior, bem assim como os reflexos da globalização no ensino superior de forma a que essa caracterização nos possa servir de plataforma de entendimento das políticas do ensino superior daí eventualmente emergentes.

No segundo capítulo vamos analisar as universidades no processo de integração europeia, tomando em consideração o processo histórico da edificação dos sistemas educativos com ligação directa à consolidação dos Estados-Nação e os elementos das políticas educativas na UE. A dimensão da universidade e do processo de integração europeia das políticas educativas é importante para aprofundar o nosso conhecimento sobre as várias vertentes que presidiram ao desenvolvimento dos Estados-Nação e dos sistemas educativos, bem assim como para determinar o papel das universidades no processo de integração europeia, tendo em vista o reforço da sociedade europeia.

No terceiro capítulo, vamos estudar o nível de compromisso existente entre o processo de Bolonha, as universidades europeias e os efeitos de globalização na educação. Para o efeito, vamos considerar as abordagens feitas, por Dale, à CEMC e à AGEE, como grelhas interpretativas do *corpus* documental composto pelos seguintes elementos:

- a) a Declaração de Bolonha e o Comunicado de Praga⁵;
- b) as Declarações de Política Europeia (DPEs) - documentos emanados pelas várias instituições de ensino superior, que aí definem a estratégia da sua política de internacionalização - escolhidas aleatoriamente, entre os vários países da UE⁶.

No quarto capítulo, com o objectivo de aprofundar o nosso conhecimento sobre a viabilidade do processo de Bolonha se constituir como um instrumento eficaz ao dispor do ensino superior europeu e das suas universidades para enfrentar os desafios da Europa, vamos, assumindo a metodologia do pensamento estratégico, determinar, por um lado, a sua capacidade para ir ao encontro dos desafios da Europa quando consideram: o direito comunitário, o equilíbrio social e o desenvolvimento económico numa UE alargada e a investigação e o desenvolvimento tecnológico na UE *versus* aos Estados Unidos da América e ao Japão. Por outro lado, vamos evidenciar os pontos fortes e os pontos fracos que o processo de Bolonha representa para o sistema desafiado (caracterizado pelo ensino superior europeu e as suas universidades) face ao sistema desafiador (caracterizado pela existência de uma política social europeia).

Como atitude geral a assumir face à análise, consideramos que a busca de um sistema aberto, na linha de pensamento de Morin⁷ (1982), será aquela que se apresenta como mais fecunda. O processo de análise que iremos desencadear estará ancorado num pilar conceptual representativo do pensamento de Morin (*ibid.*), quando aceitamos que os debates sobre a educação europeia devem colocar-se no sentido de “(...) saber se há alguma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade. (...)” (*ibid.*: 138) e, portanto, deveremos aspirar ao conhecimento multidimensional conduzido pelo princípio dialógico, já que “(...) a realidade antropossocial é multidimensional; abrange sempre uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica” (*ibid.*: 147).

Assumiremos como técnica de tratamento de informação, a análise de conteúdo, por nos parecer ser aquela que melhor poderá servir os propósitos da investigação, ao nível correlacional, uma vez que interessa descobrir “covariações ou associações entre fenómenos” (Vala, 1986: 105), procurando estabelecer relações ou correlações entre as variáveis que vamos definir.

5 Cfr. Anexo 1 e 2.

6 Cfr. Anexo 3.

7 “(...) sem nunca encerrar conceitos, que quebre as esferas fechadas, que restabeçamos as articulações entre o que está desconjuntado, que tentemos compreender a multidimensionalidade, que pensemos com singularidade, com a localização, com a temporalidade, que não esqueçamos nunca as totalidades integradoras” (Morin, 1982: 150).

Esta técnica levar-nos-á a apreender a realidade no sentido apontado por Correia (2001), seguindo um processo de interacção entre as condições de produção do discurso e as condições de produção da análise, relevando um sistema de registo de “traição” que nos permita reconstruir o discurso, através de um trabalho de *bricolage*, testando o rigor de análise. Com efeito, vamos procurar efectuar a:

“desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986: 104)

Nesta perspectiva, entendemos que o trabalho de análise de conteúdo que vamos desenvolver vai permitir um conhecimento multidimensional que devidamente ordenado, permitirá formar o nosso quadro de pensamento em relação ao objecto de estudo. Constituiremos a nossa argumentação com base em todos estes pressupostos, procurando de forma coerente tecer um conjunto de significações que nos levem a posicionar a universidade europeia num contexto de globalização, onde está localizado o processo de Bolonha como pólo de reflexão. Consideramos a criação de uma área europeia de ensino superior como um dos objectivos mais importantes, enquanto consequência de um processo de integração europeia, por isso é crucial perceber se o processo de Bolonha dá ou não resposta adequada às universidades europeias que, face aos desafios da globalização, terão de encontrar formas de interacção com o novo paradigma para a definição das políticas do ensino superior.

Capítulo I

O processo de globalização e o ensino superior

Capítulo I

O processo de globalização e o ensino superior

Algumas abordagens da globalização levam-nos a definir os factores configurativos do sistema educativo, inserido num contexto temporal de transição e localizado num domínio espacial de transnacionalização. Com este propósito iremos enunciar alguns desses conceitos, comparar alguns dos seus efeitos na educação, caracterizar os sistemas organizacionais das instituições de ensino superior, estudar algumas definições de internacionalização e colocar em evidência os efeitos da internacionalização de primeiro, de segundo e de terceiro grau sobre o ensino superior, de forma a distinguir os conceitos de internacionalização e de globalização.

1. Caracterização do processo de globalização

Podemos apontar, como origem da globalização contemporânea, com Burbules e Torres (2000), a altura em que eclodiu a crise petrolífera, em 1971-1973, levando a mudanças tecnológicas e económicas radicais. David Held (citado por Burbules e Torres 2000) compara a emergência da globalização à nova “Idade Média Global”, no sentido em que a soberania do Estado-Nação periga. A crise do Estado-Nação favoreceu o florescimento de interações entre as instituições nacionais e os mercados internacionais, principalmente pela implementação das novas tecnologias de informação e de comunicação. Na linha de Cooper (1999), o poder actualmente já não reside na extensão de terra que se possui, mas nas capacidades, no capital e na tecnologia que poderemos ter ao nosso dispor.

1.1 Abordagem conceptual

Em 1997, Boyer, referindo-se à globalização, escreve que estamos perante uma palavra “fetiche”. Caracteriza a evolução do conceito por um processo dividido em quatro estádios, a saber:

Estádio 1: Em 1983, segundo Levit, o conceito de globalização assume o significado de convergência dos mercados mundiais⁸;

⁸ A este respeito, Dale (2001) considera que a associação entre “globalização” e “convergência” reflecte o facto do Estado-Nação perder poder para definir um grande número de políticas nacionais, entre as quais a política de educação, ou seja, a envolvente política dilui-se na envolvente económica.

Estádio 2: Em 1990, o conceito aparece ligado à criação de riqueza, significando que se trata de um processo de integração global, pelo qual as empresas pertencentes a um mesmo grupo económico conduzem a sua política de investigação e desenvolvimento tecnológico, financiam os seus investimentos e recrutam o seu pessoal à escala mundial;

Estádio 3: A partir do momento em que as multinacionais representam uma fatia importante da produção mundial, o conceito de globalização aparece ligado à envolvente empresarial transnacional que limita a autoridade tradicional do Estado-Nação, como nos indica o Banco Mundial: “Actualmente, 600 das maiores empresas multinacionais controlam 25% da economia mundial e 80% do comércio mundial (Banco Mundial 1995)” (Torres e Schugurensky, 2002: 432).

Estádio 4: Reflectindo a tendência redutora do sistema político nacional e amplificadora do sistema económico mundial, o conceito de globalização identificar-se-á com a integração das economias nacionais que, depois de decompostas, serão rearticuladas no seio de um sistema de transacções e de processos que operam directamente a nível internacional (Boyer 1997). Assim, outra característica da globalização “é a integração económica das economias nacionais, particularmente com a criação de mercados comuns regionais e de blocos comerciais como a Comunidade Europeia, NAFTA, ASEAN, Mercosul e outros)” (Torres e Schugurensky, 2002: 432).

Castells (2000) ao referir-se à emergência da nova economia também nos fornece uma perspectiva interessante de encarar a globalização. Com efeito, este autor relaciona a criação da nova economia com as interacções existentes entre os mercados e os governos e as instituições financeiras internacionais que actuam em nome dos mercados. Assim, os verdadeiros mentores da globalização económica ou da economia global são os governos dos países do G7⁹ e as instituições internacionais ligadas a estes governos, como é o caso do Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio¹⁰.

9 Os países que fazem parte do G7 são os seguintes: Alemanha, Canadá, Estados Unidos da América, França, Itália, Japão e Reino Unido.

10 Cfr. *infra* pp. 162 e sgs.

Nesta conformidade, Castells (*ibid.*) considera que as políticas fundadoras da globalização, iniciadas nos Estados Unidos da América, nos anos 70, seguidas na Grã-Bretanha, no início dos anos 80 e generalizadas à UE durante os anos 80, tornaram-se políticas dominantes em muitos países e no padrão do sistema económico internacional, nos anos 90. De entre essas políticas este investigador destaca as seguintes: “desregulação da actividade económica interna (começando pelos mercados financeiros); liberalização do comércio e investimento internacional e privatização de empresas controladas pelo Estado (por vezes vendidas a investidores estrangeiros)” (*ibid.*: 137).

Em termos cronológicos, este investigador considera que a emergência da globalização pode ser vista em dois períodos: a década de 80 e depois a década de 90. Nos anos 80, registam-se como acontecimentos marcantes a emergência de movimentos ideológicos em direcção à liberalização dos mercados (Thatcher foi eleita em 1979 e Reagan foi eleito em 1980). Os anos 90 foram a década do estabelecimento e expansão das instituições e das regras em direcção à globalização, sublinhando este autor que:

“(…) os mecanismos que levaram a expansão da globalização à maior parte dos países no mundo foram simples: pressão política através de acção directa dos governos ou através de imposições do Fundo Monetário Internacional/Banco Mundial/Organização Mundial do Comércio. Só depois de as economias estarem liberalizadas o capital global pôde fluir” (*ibid.*: 140).

Para Castells (*ibid.*), a nova economia emerge de indústrias-chave nos Estados Unidos da América, das tecnologias de informação e das finanças. Em ambos os casos, trata-se de indústrias inovadoras que potenciam o crescimento e a produtividade “e através da competitividade, difundem novos modelos de negociar através da economia” (*ibid.*: 148), por conseguinte, este autor refere uma componente adicional da nova economia: a formação de redes. Estas surgem da necessidade de transformações organizacionais da economia e da sociedade e delas dependerá o vigor desta nova economia emergente. Podemos afirmar, com Castells, que esta nova economia é uma economia capitalista e “o planeta está dependente ou em conexão com as redes capitalistas globais” (*ibid.*: 160), contudo esta nova economia resulta da capacidade “em usar as novas tecnologias da informação em direcção ao fortalecimento de um sistema de produção baseado no conhecimento” (*ibid.*: 161).

Neste contexto, Castells entende que a globalização deve ser considerada como uma componente da nova economia, já que a globalização contribui para a expansão dos mercados e para o recrutamento de mão-de-obra altamente qualificada.

1.2 Efeitos da globalização nas vertentes política, económica, cultural e tecnológica

Burbules e Torres (2000) apontam como principais vertentes determinantes da globalização a vertente política, a vertente económica e a vertente cultural.

A vertente política corresponde a “uma perda da soberania do Estado-Nação, ou pelo menos à erosão da autonomia nacional a que corresponde o enfraquecimento da noção de «cidadão» como conceito unificador e unificado” (*ibid.*: 14), por outras palavras “a economia mundial é enformada por forças fora do controlo dos Estados-Nação” (Neave e van Vught, 1994: 316). Nesta perspectiva Burbules e Torres (*ibid.*) consideram que o Estado-Nação tem a sua actuação balizada por determinados factores que passamos a enumerar: a) respostas em relação ao capital transnacional; b) respostas em relação às estruturas políticas com características globais, como é o caso, por exemplo, das Nações Unidas; c) respostas em relação a pressões internas no sentido de manter a sua legitimidade política; d) respostas em relação aos seus próprios interesses (*ibid.*). Por outro lado, Santos (1995), introduz a noção da existência de um moderno sistema interestadual que se instala como consequência da dificuldade que os Estados-Nação encontram para gerirem os seus destinos e que de certa forma vai ao encontro dos imperativos da actuação do Estado atrás referidos.

A vertente económica corresponde à:

“transição do Fordismo para o pós-Fordismo; um crescimento da internacionalização e dos padrões de consumo; uma redução das barreiras à livre circulação de bens, trabalhadores e investimento para além das fronteiras nacionais; e correspondentemente, novas pressões no papel do trabalhador e consumidor na sociedade” (*ibid.*: 14).

Segundo este autor, a esta vertente corresponde uma economia mundial capitalista que se caracteriza por uma nova divisão do trabalho e por um modelo de desenvolvimento orientado para o mercado.

A vertente cultural corresponde a “um processo social construído sobre a interacção entre o universal e o particular” (Santos, 2001: 54). Desta interacção entre o universal e o particular resulta uma “tensão entre as formas segundo as quais a globalização realça a padronização e a homogeneidade cultural levando, simultaneamente, a uma maior fragmentação conduzida pelo crescimento de movimentos orientados localmente” (Burbules e Torres, 2000: 14). Há um conflito latente entre a dicotomia homogeneidade/heterogeneidade cultural preconizado, em parte, pelos Estados-Nação. Assumindo a perspectiva cultural, Santos (2001) defende a ideia de que os Estados nacionais externamente “têm sido arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional” e internamente “têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto” (*ibid.*: 54).

A vertente cultural pode ser definida de uma forma mais simples, tendo em conta o conjunto de ideologias, valores e normas de nível global, baseados nos referenciais ocidentais de racionalidade e de individualidade. Contudo, os processos inerentes a uma “ocidentalização” ou “americanização” cultural estão longe de conduzir a uma cultural global. Santos (*ibid.*) fala da existência de culturas globais parciais e refere o exemplo apontado por Smith (citado por Santos, *ibid.*) de “família de culturas” europeia “que consiste em motivos e tradições políticas e culturais abrangentes e transnacionais (o direito romano, o humanismo renascentista, o racionalismo iluminista, o romantismo e a democracia), «que emergiram em diversas partes do continente em diferentes períodos, continuando em alguns casos a emergir, criando ou recriando sentimentos de reconhecimento e parentesco entre os povos da Europa»” (*ibid.*: 54). Assim, podemos afirmar que há características locais e nacionais que têm actuado contra a uniformidade e a própria globalização parece tolerar a promoção da diversidade cultural. De facto:

“a globalização será construída na diversidade e necessita de trabalhar através de modelos que parecem paradoxais – globais e descentrados – formas de organização social que congregam poderosas imagens simbólicas de escolha, de liberdade e de diversidade” (Jones, 1998: 149).

Às vertentes enunciadas, devemos acrescentar a dimensão tecnológica no sentido de incluir o uso do conhecimento científico aplicado às questões de ensino/aprendizagem que vão afectar a definição do novo paradigma da aprendizagem. Segundo Hills e Tedford (2002), este novo paradigma diz-nos que a capacidade humana está rendida à possibilidade de utilizar as máquinas que gerem a Internet e que a luta vai estabelecer-se entre a Internet e os professores que “não se vêem a si próprios num outro papel senão o de fornecer conhecimento como informação” (*ibid.*: 4).

Na perspectiva de McBurnie (2001), a dimensão tecnológica é uma componente da globalização, uma vez que o armazenamento, transmissão e comunicação do conhecimento, utilizando as novas tecnologias de informação, se faz quase instantaneamente. Este facto obriga-nos a reconceptualizar as noções de tempo e de espaço e a prever, para o ensino superior, que o uso generalizado das novas tecnologias reduza os custos *per capita* através da introdução de cursos e bibliotecas *on-line*. Por outro lado, é esta componente da globalização que poderá posicionar a educação como uma mercadoria, uma vez que, da ligação estabelecida entre a utilização das novas tecnologias na educação e a filosofia neoliberal, se depreende que a oferta em educação se pode fazer sem recurso às estruturas tradicionais e que está orientada para o mercado tendo em vista a obtenção do lucro. Nesta perspectiva, Torres e Morrow (2000) e Weigel (2000) referem-se à mercadorização como um efeito estrutural que define a forma de globalização neoliberal. Assim, Weigel (*ibid.*) define mer-

cadorização como o “processo pelo qual produtos e serviços se tornam padronizados de tal forma que os seus atributos são praticamente os mesmos” e alerta para o facto de que “um produto mercadorizado pode ser mais rapidamente comparado com outros produtos e a competição restringir-se-á ao preço do bem” (*ibid.*: 14), por isso, recomenda às universidades que tenham como regra número um, na era da Internet, a utilização da diferenciação de cada produto ou serviço, porque a mercadorização fará diminuir os preços num contexto de competição¹¹, certamente em detrimento da qualidade.

Segundo Burbules e Torres (2000), ao nível dos sistemas educativos, as consequências previsíveis dos efeitos da globalização situar-se-ão: na vertente política – com o recuo do Estado-Nação na definição das políticas, a globalização abre caminho à actuação das instituições transnacionais, exigindo do sistema educativo uma conceptualização crítica que permita enfrentar as consequências do crescimento de corporações globais, da mobilidade global, da comunicação global e da expansão global; na vertente económica – a globalização levará a enquadrar as políticas educativas no contexto neoliberal, promovendo os mecanismos do mercado e a desregulação do campo educativo; no plano cultural – a questão do multiculturalismo deve assumir um significado especial.

Na vertente tecnológica, acrescentaríamos que os efeitos da globalização se situam ao nível do desenvolvimento de estratégias que devem permitir encarar a utilização das novas tecnologias como uma forma de transformar o “processo de aprendizagem”, de forma a construir “uma comunidade global através da coesão das estruturas educacionais e das experiências” e assim, encarar a utilização da tecnologia como uma oportunidade para a “formação de cidadãos maduros e responsáveis que venham a contribuir positivamente para a economia e para a sociedade” (Newman, 2000: 17), por outras palavras, os efeitos da globalização no plano tecnológico vão influenciar a definição do novo paradigma da aprendizagem que se pode definir como “aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser” (Hills e Tedford, 2002: 2) e a utilização da Internet, na medida em que esta possibilita a organização e gestão do conhecimento de uma forma completamente diferente daquela que é fornecida pela didáctica tradicional. Por outro lado, na perspectiva dos novos institucionalistas, o desenvolvimento tecnológico constitui o ímpeto para um processo de mudança no seio das instituições, resultante do facto das organizações serem levadas a explorar as novas tecnologias que ainda não dominam (Ingram e Silverman, 2002).

Considerando as vertentes política, económica, cultural e tecnológica, em que projectámos os efeitos da globalização, poderemos identificar o processo causal através da argumentação desenvolvida por alguns investigadores.

¹¹ Esta questão será debatida de novo. Cfr. *infra* pp. 62 e 194 e sgs.

Segundo Giddens (citado por Field, 1998), a globalização é compatível com poderosas culturas e instituições locais pois, para ele, o que importa é considerar a influência da globalização na forma como deixamos de olhar os nossos hábitos locais e relacionamentos da forma inquestionável que usávamos no passado. Nesta perspectiva se deve enquadrar o significado e tomada de consciência de uma análise comparativa entre diferentes sistemas de ensino, uma vez que a análise conjunta dos vários sistemas de ensino superior pode levar-nos a tomar conhecimento de realidades contextuais diferentes, que podem ser úteis para a compreensão de determinadas problemáticas, a nível interno.

Na perspectiva de Dale (2001), a globalização representa um progresso no sentido da homogeneidade cultural, tornando-se um conjunto de forças que estão “a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação” (*ibid.*: 134).

Nas duas argumentações ressalta a dicotomia local/global, realçando uma questão fundamental, colocada por Zorrinho (2001): “o retomar da importância da microdimensão como contraponto da exploração da hiperdimensão, reflectindo ao nível do papel acrescido do indivíduo, da tradição, dos nichos de diversidade e dos referenciais de identidade” (*ibid.*: 42).

Neste contexto, parece importante encontrar, para a globalização, mais do que um significado, um conjunto de factores que concorram para a sua concretização. Assim, consideramos que o processo de globalização na área da educação resulta das conexões estabelecidas entre o poder político e a envolvente internacional: envolvente internacional transaccional; envolvente internacional não transaccional e envolvente internacional cibernética. Desta forma, globalização em educação significa, para nós, a existência de três níveis de internacionalização.

Quando abrange as conexões estabelecidas com a envolvente internacional transaccional, o processo integra a internacionalização de primeiro grau; quando abrange as conexões estabelecidas com a envolvente internacional não transaccional, o processo integra a internacionalização de segundo grau; quando abrange conexões estabelecidas com a envolvente cibernética, o processo integra a internacionalização de terceiro grau. *Stricto sensu*, a internacionalização de primeiro grau considera a educação uma mercadoria transaccionável, isto é, um bem privado, que pode “ser dividido e proporcionado de forma separada aos diferentes indivíduos sem benefícios ou custos externos para os outros” (Samuelson, 1993: 362); a internacionalização de segundo grau considera a educação idealmente como um bem público “cujos custos são indiscriminadamente distribuídos à totalidade da comunidade quer os indivíduos queiram quer não queiram adquirir o bem

público” (*ibid.*); a internacionalização de terceiro grau considera a educação de uma forma híbrida, conjugando características de um bem público e de um bem privado, consoante estamos a falar de ciência pura ou aplicada.

A internacionalização de primeiro grau integra as componentes de globalização económica. A vertente económica é sustentada pela ideologia neoliberal que assume três inovações institucionais:

“(…) restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objecto de propriedade intelectual; subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio” (Santos, 2001: 36-37).

Uma internacionalização de primeiro grau poderá corresponder a uma globalização de alta densidade¹², na medida em que a intervenção dos Estados nacionais é reduzida.

A internacionalização de segundo grau corresponde à componente de globalização cultural e procura reunir os elementos em torno de valores e normas de nível global. Neste sentido, um processo de internacionalização de segundo grau concentrar-se-á, preferencialmente, nas discussões em torno da dicotomia homogeneidade/diversidade cultural, procurando encontrar em torno da cultura os mecanismos necessários à definição do papel do Estado-Nação. Esta componente é o elemento constituinte da envolvente não transaccional que podemos definir pelo conjunto de normas e valores que definem a actuação de determinados indivíduos ou organizações enquanto elementos de um determinado sistema social.

A este grau de internacionalização poderá corresponder uma globalização de baixa densidade¹³, na medida em que a intervenção dos Estados é admitida na definição de normas que vão definir a actuação dos vários actores.

A internacionalização de terceiro grau corresponde à vertente tecnológica que permanece ligada aos conceitos de ciência pura e de ciência aplicada ou, como também se designa, investigação básica e investigação aplicada. Esta vertente compõe a envolvente cibernética que pode ser definida pelo conjunto de tecnologias electrónicas e informáticas, de informação e de comunicação à disposição de indivíduos ou organizações.

A este nível de internacionalização, consideramos estar ligada uma globalização de altíssima densidade, já que a regulação estatal nesta área é cada vez mais limitada e balizada por interesses económicos.

12 Cfr. *infra* pp. 38 e 39 e 161 e sgs.

13 *Ibid.*

1.3 Efeitos da globalização na vertente educacional

Na tentativa de busca de alguma clarificação dos efeitos da globalização sobre a educação, vamos apresentar as duas perspectivas introduzidas por Dale (2001), procurando realçar os pontos comuns e os pontos divergentes que elas apresentam. O objectivo será procurar extrapolar para a área do ensino superior possíveis interações relevantes para o nosso estudo. Neste sentido iremos apresentar as linhas gerais definidoras das perspectivas “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) e “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), na medida em que estas abordagens vão constituir a grelha interpretativa relativamente ao estudo dos efeitos da globalização no plano da educação.

1.3.1 Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)

A primeira perspectiva, denominada “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), aponta para o facto de “(...) o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicarem através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (Dale, 2001: 135). Esta abordagem refere-nos que os sistemas educativos são compreendidos através da utilização de modelos universais de educação, Estado e sociedade e que as políticas educativas são determinadas por normas e culturas universais.

Os principais argumentos favoráveis à perspectiva CEMC são veiculados pelos institucionalistas mundiais que, tal como nos refere Dale (*ibid.*), têm o seu argumento principal escudado no facto de as instituições dos Estados-Nação terem sido desenvolvidas a nível supranacional por um modelo dominante: o ocidental. Os Estados têm a sua actividade definida por normas universais e aceites culturalmente. As políticas educacionais definidas na linha da CEMC contribuíram para: a massificação dos sistemas de educação nacionais, em resposta a uma ideologia que rapidamente se generalizou; o isomorfismo global das categorias curriculares, em resposta às necessidades nacionais de industrialização e urbanização. Para os institucionalistas mundiais defensores da lógica emanante da CEMC:

“(...) Não se deve ver estas instituições em toda a sua diversidade apenas como construções da experiência humana em contextos locais, mas como algo que se desenvolve a partir de uma cultura histórica universalística dominante (...). Assim, nos sistemas sociais modernos, é profícuo ver a estrutura social não como a reunião de padrões de interacção local, mas como edifícios ideológicos de elementos institucionalizados que derivam a sua autoridade de regras e concepções universais (...)” (Meyer, et al, 1987, citado por Dale, *ibid.*: 138).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que as políticas nacionais não são construídas autonomamente, mas sim enformadas e legitimadas por ideologias, valores e culturas mundiais, gerando efeitos culturais homogêneos que refreiam o impacto de factores locais

e nacionais. Tal como sustenta Dale, de “acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados a nível mundial” (Kamens e Benavot, 1992, citado por Dale, *ibid.*: 142).

A natureza das pretensões da CEMC está na “cultura mundial”, veiculada em grande parte pelas organizações internacionais¹⁴.

“As pretensões da CEMC são fundamentalmente a respeito da existência e da natureza de um conjunto universal de normas, ideais e valores que independentemente de qualquer deles informam e modelam a própria natureza dos estados assim como das suas políticas” (*ibid.*: 155).

Relativamente ao processo de homogeneização cultural¹⁵, dentro do Estado-Nação na Europa, devemos ter em conta o seguinte:

“Em vez de se pensar nas culturas nacionais como unas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como sendo unidade ou identidade. Estas são atravessadas por profundas divisões internas e diferenças “unificadas” somente através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (...) As Nações Modernas são todas híbridas culturais” (Hall, citado por Stoer e Cortesão, 2000: 259).

Para combater a tese da homogeneidade cultural, Stoer e Cortesão (*ibid.*) partem do pressuposto ideal de que ela depende da hipótese da existência de uma categoria de professor com determinado perfil: conhecimento inter/multicultural, capacidade dialógica e atitude prática investigadora. Da extrema dificuldade da existência deste professor ideal, concluem que a homogeneidade cultural é um mito, argumentando a favor de “um novo dispositivo discursivo onde a unidade seja a diversidade, onde a identidade seja vista ao mesmo tempo como híbrida e una” (*ibid.*).

O conceito de educação na CEMC neutraliza a capacidade de auto-regulação dos sistemas educativos. Com efeito, a CEMC coloca em segundo plano os mecanismos de coordenação do sistema. No sentido de caracterizar o modelo correspondente à escola de massas, “cuja função tem sido a promoção da homogeneidade removendo a diferença do sistema baseando-se no princípio de igualdade de oportunidades educacionais” (*ibid.*), ou seja, garantindo-se o acesso de todos, a diferença deve ser esquecida para assegurar que o progresso no sistema é feito com base nas capacidades cognitivas dos indivíduos. No domínio do ensino superior, podemos, com Scott (1998), tecer as seguintes considerações:

14 Adriano Moreira enumera além dos Estados, as organizações internacionais que congregam a cooperação de Estados; as organizações não governamentais nascidas da sociedade civil e que cortam os limites das fronteiras políticas, os poderes erráticos, designadamente os terroristas, que se confrontam com os Estados sem lhes reconhecerem superioridade, as instituições espirituais de vocação mundializante, como a Igreja Católica, que assumem uma autoridade independente mesmo sem nenhum poder político, os indivíduos que, de facto ou de direito, assumem uma intervenção, não subordinada ao poder político, na vida internacional (Maltez, 2002).

15 Este processo pode resultar de uma das três formas de isomorfismo que iremos analisar. Cfr. *infra* pp. 34 e 35.

- a) ao nível do relacionamento entre o sistema de ensino superior, o sistema de economia e o sistema de sociedade, observa-se, por uma lado, a crescente dependência económica do Estado e, por outro lado, os sistemas de ensino superior como deixam de ser exclusivos (passando a ser inclusivos) levam a esbater as ligações da produção de elites e a sua colocação em lugares topo;
- b) ao nível do enquadramento e estrutura, os sistemas massificados de ensino superior tenderão a englobar novos tipos de instituições, a par da universidade tradicional, o que poderá resultar na complexificação dos sistemas;
- c) ao nível da governação das instituições de ensino superior, a massificação conduzirá à necessidade de adopção de uma forma de governo conducente à incorporação de planos estratégicos, considerando a possibilidade de inclusão a referências à internacionalização e às suas responsabilidades¹⁶;
- d) ao nível do processo de planeamento curricular, o curriculum deve ser sistematizado, até industrializado, para dar resposta a um crescente número de alterações, tais como: a introdução de sistemas de qualidade, a introdução de unidades de crédito, a introdução de estratégias de formação e métodos de ensino/aprendizagem que possibilitem o uso das novas tecnologias.

Por último, procurando transpor, para os sistemas de ensino superior, a influência que o pensamento dos novos institucionalistas possa reflectir, parece importante referir, na perspectiva de Meyer (citado por Dale, 2001), que as estruturas formais de muitas organizações da era pós-industrial reflectem os mitos dos seus ambientes institucionais em vez de procurarem o domínio da sua actividade. Por outro lado, temos que considerar, com Scott (1991), que as organizações não estão só envolvidas num conjunto de relações de troca com os seus actores sociais, mas participam numa rede de relações cuja actividade cria, estrutura e constringe as suas possibilidades de acção. Neste contexto, este autor chama a atenção para o aumento da “estruturação das relações interorganizacionais”, argumentando que “os contextos relacionais ou as conexões estruturais entre as organizações estão a tornar-se crescentemente organizadas” (*ibid.*: 171).

Por outro lado, os novos institucionalistas procuram explicar as implicações da teoria organizacional na diversidade da estruturação das instituições. Assim, Powell e Di Maggio (1991) partem do pressuposto que, num processo de adaptação ao ambiente que rodeia as instituições, há forças que fazem com que as instituições tendam a assemelhar-se umas

¹⁶ Esta situação, inevitavelmente levará as (...) universidades a serem pró-activas em vez de simplesmente reactivas” (Scott 1998: 115).

às outras. Apesar de que, conforme nos advertem estes investigadores, “estratégias que são racionais para instituições individuais podem não ser racionais se adoptadas por um número alargado de instituições” (*ibid.*: 65). Assim, perante um processo de convergência¹⁷, os autores referem-se ao conceito de isomorfismo. Este conceito opõe-se à diversidade e diversificação organizacional, fazendo ressaltar as semelhanças existentes entre as instituições. (Levy, 1999). Por outro lado, revela-se de particular importância para o entendimento dos sistemas de ensino superior num contexto de globalização, porque esses sistemas estão à mercê de mecanismos de mudança institucional, cujo carácter se reflecte na possibilidade de uma organização se assemelhar a outras organizações, em face do mesmo conjunto de condições do ambiente que envolve as instituições.

Powell e Di Maggio (1991) identificam, então, três mecanismos de mudança institucional isomórfica: isomorfismo coercivo; isomorfismo normativo e isomorfismo mimético.

O isomorfismo coercivo resulta de “pressões formais e informais exercidas por certas organizações sobre outras, das quais são dependentes e por expectativas culturais da sociedade onde a organização actua” (*ibid.*: 67). Assim admitimos com Levy (1999) que o isomorfismo coercivo é imposto por actores ou forças localizados no exterior da organização, ou seja, pelo Estado ou pela sociedade.

No caso do papel coercivo ser desempenhado pelo Estado, estamos perante um corporativismo do Estado. Quando as forças coercivas são desencadeadas por organizações que têm o poder de penetrarem no poder do Estado, Levy (*ibid.*) denomina-o corporativismo societal.

O isomorfismo normativo representa a profissionalização como forma de definição das condições e métodos de trabalho de uma dada organização, destacando-se como fonte de isomorfismo, por um lado, a educação formal adquirida nas universidades pelos especialistas que vão entrar no mercado de trabalho, por outro lado, a criação de redes profissionais que favorecem o desenvolvimento “de normas organizacionais entre gestores e seu staff” (Powell e Di Maggio 1991: 71). Levy aponta como uma forma de isomorfismo normativo as instituições de ensino superior que reclamam por um estatuto mais elevado, ao imitarem outras instituições no sentido de obterem maior legitimidade, citando o exemplo do desenvolvimento do sector privado à imagem e semelhança das organizações públicas que gozam de maior aceitação (Levy, 1999). Desta forma, podemos falar na emergência de actuações no seio de determinadas instituições que, pela via da adopção de normas organizacionais de outras instituições, assumem uma conduta convergente.

17 Convergência: “emergência progressiva de um feixe de normas de acção comuns, cujos mecanismos de elaboração escapam a um estado tomado individualmente e que contudo vão orientar de maneira decisiva as percepções e condutas dos actores das políticas públicas, incluindo a nível nacional” (Muller, citado por Antunes, 1999: 400).

O isomorfismo mimético resulta da poderosa actuação da incerteza; “quando os objectivos são ambíguos, ou quando o ambiente cria uma incerteza simbólica, as organizações modelam-se a outras organizações” (Powell e Di Maggio, 1991: 69). Segundo Levy (1999) esta forma de isomorfismo actua quando as organizações não sabem o que fazer, copiam as organizações que entendem serem bem sucedidas. Na perspectiva deste investigador o isomorfismo mimético actua quando há défice de isomorfismo coercivo e isomorfismo normativo porque as instituições adaptam-se em função do meio envolvente. O isomorfismo mimético é, assim, guiado pela necessidade de copiar um modelo.

O argumento central da tese dos novos institucionalistas é a homogeneização como forma de isomorfismo. Segundo Levy (*ibid.*), devemos compreender que a teoria dos novos institucionalistas não pode ser tomada per si uma vez que nos poderia “conduzir à hipótese errada de que haveria predominância de similitudes organizacionais em detrimento da diversidade” (*ibid.*: 37), por isso consideramos que os novos institucionalistas subvalorizam o que pode criar diversidade no sistema, em favor de uma perspectiva centrada no isomorfismo.

Assim, perante a dicotomia homogeneidade/diversidade, devemos utilizar o conceito de isomorfismo como uma forma de nos ajudar a compreender os limites da diversidade organizacional, no sentido de respondermos à pergunta formulada por Stensaker (2001) quando questiona: como podem as universidades regular as pressões, aparentemente contraditórias, produzindo inovação num contexto de homogeneização?

Por outro lado, relativamente à CEMC devemos realçar o facto de que à luz da teoria dos novos institucionalistas, as organizações internacionais exercem a sua acção ao nível do corporativismo societal, procurando atingir níveis consideráveis de homogeneização entre as instituições.

1.3.2 Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)

A segunda perspectiva, designada por “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), baseada em trabalhos sobre a economia política internacional, encara a mudança da natureza do mundo da economia capitalista como a força motora da globalização (Dale, 2001). Neste contexto, a construção global implica a activação de forças económicas que operam a nível supra e transnacional com o objectivo de ultrapassar fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações (Stoer e Cortesão, 2000).

Tal como nos é indicado por Dale, a adesão aos princípios que regem o sistema capitalista é veiculada simultaneamente pela pressão económica e pela percepção do interesse

nacional próprio. Assim, a globalização tendo em vista a procura do lucro, considerado o motor de todo o sistema, é encarada como “um conjunto de arranjos político-económicos para a organização da economia global, conduzida pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2001: 146).

Nesta perspectiva, o fenómeno global é definido como um conjunto de opções político-económicas, tomadas face à necessidade de manutenção do sistema capitalista. O resultado da integração dos efeitos emergentes das três esferas (económica, política e cultural) levam a poder falar-se de uma economia global.

Neste contexto, esta abordagem engloba três variáveis, a saber: a económica (hiper-liberalismo); a política (governança sem governo) e a cultural (consumismo), cuja actuação se reflecte no conjunto de acordos globais estabelecidos entre as diferentes regiões do sistema mundial. Com efeito, segundo Dale (2001), estes acordos dependem “da existência de um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro e não de um mundo que seja seguro para perseguir o seu lucro próprio a expensas de outros” (*ibid.*: 147). Neste contexto, pode falar-se, pela primeira vez, em economia global que deixa de poder ser controlada por uma única nação, passando a estar sob alçada da actuação das Empresas Transnacionais (ETN) e da velocidade das transferências financeiras. Assim, cabe às ETN serem o veículo e o agente de indução do processo de globalização, uma vez que “alguns sectores tornaram-se altamente globalizados, como resultado directo da integração mundial levada a cabo pelas ETNs, muito mais do que como resultado de iniciativas nas OINGs mediadas pelo estado” (*ibid.*: 157).

O surgimento das ETN foi também apontado por Hirst e Thompson (1999) como uma das consequências da globalização. Para este autor, a noção de globalização económica internacional resultou da transformação das empresas multinacionais pelas empresas transnacionais. Apesar de não ser comum o estabelecimento desta diferença, Hirst e Thompson (*ibid.*) entendem que as características das ETN são substancialmente diferentes das empresas multinacionais. Assim, refere-se, por exemplo, ao facto das ETN servirem mercados globais através de operações, também elas, à escala global e das ETN, ao contrário das empresas multinacionais, não poderem ser reguladas pelas políticas dos Estados nacionais. Neste contexto, Dale considera que como consequência da actividade das ETN “alguns sectores tornam-se altamente globalizados, como resultado directo da integração mundial levada a cabo pelas ETN, muito mais do que como resultado de iniciativas das OING mediadas pelo estado” (*ibid.*).

Poderemos, então, considerar com Dale que a regulação desta economia global se fará pela criação de “novas formas de governança supranacional” (*ibid.*: 147), que se têm que adaptar às novas formas da procura do lucro “que permanece o motor de todo o sistema” (*ibid.*).

Em relação à concepção de educação, a AGEE tem uma perspectiva mais alargada, relativamente ao entendimento que é feito na CEMC. Com efeito, a AGEE procura questionar como é que os sistemas educativos afectam as oportunidades de vida dos indivíduos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as colectividades e instituições sociais. Centra a sua discussão nos princípios e processos da distribuição formal, na definição, na formulação, na transmissão e na avaliação do conhecimento escolar, bem assim como no resultado das conexões que podem ser estabelecidas entre estes princípios e processos.

Dale (2001) considera que a natureza da pretensão da AGEE reside na identificação da mudança de paradigma, assumindo um nível novo e qualitativamente sem precedentes de globalização, alterando o papel do Estado a nível nacional e internacional, direccionando-o no sentido "(...) de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e prática educativas" (*ibid.*: 155). Segundo este autor, esta mudança de paradigma afectou os sistemas e políticas educativas, através do impacto da globalização sobre os Estados, já que os valores da cultura universal não estão imunes à actuação das forças económicas, políticas e culturais da globalização.

1.3.3 Dados comparativos

Apesar de diferenças basilares, ambas as abordagens (CEMC e AGEE) partilham o ponto de vista colocado nas instâncias supranacionais, admitem a hipótese de os objectivos e processos políticos serem afectados por influências externas, e reconhecem que o enquadramento nacional interpretativo é definido supra e nacionalmente.

Assim, devemos considerar o quadro que a seguir se apresenta com o objectivo de realçar as diferenças entre as duas abordagens.

Quadro 1
Diferenças principais entre as abordagens CEMC e AGEE

| | Natureza do fenómeno global | Concepção de educação | Natureza das pretensões | Natureza do Estado |
|------|------------------------------|---|--|--|
| CEMC | Reflexo da cultura ocidental | Perspectiva restrita: Educação = escola de massas + categorias curriculares | Cultura mundial universal | Construção central, embora não lhe seja atribuído papel decisivo, reservado às OINGs |
| AGEE | Economia capitalista mundial | Perspectiva alargada: questiona a influência dos sistemas educativos sobre os indivíduos, colectividades e instituições sociais | Identificação da mudança de paradigma (as mudanças na economia mundial ligam-se às mudanças na política e prática educativas). | Marginalizado relativamente às ETN, consideradas o veículo e agente de indução do processo de globalização |

Fonte: Análise da autora

2. Caracterização dos sistemas organizacionais das instituições de ensino superior

Num contexto de transição, as instituições de ensino superior serão inseridas num processo de mudança que exigirá a redefinição das suas funções e da sua organização interna. Na linha de Ball (1998), vamos caracterizar os cinco factores configurativos da realidade actual, a saber: a) o neoliberalismo; b) o novo institucionalismo económico; c) a exigência de performatividade; d) a teoria da escolha pública; e) o novo managerialismo. O significado de alguns destes conceitos permite-nos determinar os aspectos que vão ser transpostos para as problemáticas da globalização e da internacionalização e caracterizar as condições (sociais, económicas e culturais) da definição das políticas em educação.

2.1 O neoliberalismo

A teoria neoliberal teve, no Chile, o seu primeiro laboratório experimental (Amaral, 2001a), passou depois a exercer-se nos Estados Unidos da América (aquando do governo Reagan) e no Reino Unido (aquando do governo Thatcher). O neoliberalismo introduz as variáveis definidas à luz das ideologias que privilegiam o papel do mercado. Como refere Slaughter (1998), a vertente política é esvaziada em favor do reforço do papel do mercado. As forças do mercado submergem as fronteiras das economias nacionais, levando à independência das economias em relação aos Estados nacionais e à liberalização do comércio.

Com efeito, estamos perante uma ideologia que pretendeu superar a crise fiscal do Estado-Providência, responsável pela acumulação de uma dívida pública substancial.

“Fenómeno que foi muito agravado com o início do processo de globalização na medida em que as grandes multinacionais e a finança se desligam progressivamente de um Estado nacional, deixando de realimentar com os seus lucros o fundo público do país de origem. Isto tornou inevitável a crise económica dos anos 70, com crescimento económico extremamente débil e inflação elevada” (Amaral, 2001a: 3 e 4).

Friedman, com a sua escola adopta, no laboratório experimental do Chile, algumas medidas para resolver a crise.

Neste contexto, Amaral (*ibid.*) refere-se a algumas dessas medidas, que então foram recomendadas:

“atacar o poder dos sindicatos, responsáveis por acordos salariais irresponsáveis e geradores de um clima conflitual nas relações trabalho-capital (...); acabar com o desperdício de recursos, cortando de forma significativa os investimentos públicos e despesas com os benefícios sociais (...); criar uma bolsa de desemprego como forma de diminuir o poder dos sindicatos e de conter os aumentos salariais; remunerar melhor o capital por forma a incentivar o investimento privado o que se faz por meio de uma reforma fiscal com aumento dos impostos sobre os rendimentos individuais e diminuição dos impostos sobre o capital e as fortunas; afastar o Estado da regulação da economia deixando o mercado actuar de forma mais livre” (*ibid.*: 4).

Esta crise do Estado-Providência veio a influenciar os sistemas de ensino, afectando fortemente as universidades. Conforme sublinha Amaral “a Universidade perdeu a sua condição de instituição social para se transformar numa mera organização social ou numa entidade administrada” (*ibid.*: 6).

Será à luz desta filosofia que se deve entender, por exemplo, a proposta dos Estados Unidos da América¹⁸, no General Agreement for Trade Services (GATS) da World Trade Organization (WTO), datada de 18 de Dezembro 2000, visando a liberalização do comércio nos sistemas educativos. Com efeito, constatando a importância do sector para a economia mundial¹⁹:

“propõe-se criar as condições favoráveis aos fornecedores de ensino superior, educação de adultos e serviços de formação, para a remoção e redução de obstáculos na transmissão desses serviços fora das fronteiras nacionais através de meios electrónicos ou físicos, ou pelo estabelecimento e operacionalização de instalações (escolas, salas de aula e gabinetes) para providenciar os serviços aos estudantes no seu país de origem ou no estrangeiro” (WTO 2000).

Da linha neoliberal mais radical, expressa na proposta dos Estados Unidos da América, no âmbito da WTO, emerge a possibilidade de haver um recuo “imposto” ao Estado nacional na definição das políticas educativas. Face ao processo de globalização, o sistema educativo deixará de se situar no domínio da globalização de baixa densidade, para se situar no domínio da globalização alta densidade²⁰. A educação será considerada uma “mercadoria transaccionável internacionalmente” (McBurnie 2001: 15). Por esta via, alerta Rutherford:

“As universidades estão a ser levadas para um mercado de informação em expansão. O GATS pode destruir o interesse público na definição das políticas em serviços como a educação e fazer desaparecer o ideal de um sistema de educação democrático dirigido por entidades públicas prestadoras de contas” (Rutherford, J., 2001, citado por Adam 2001: 11).

18 A Nova Zelândia, em 26 de Junho 2001, a Austrália, em 1 de Outubro 2001 e o Japão, em 15 de Março de 2002, apresentaram três comunicações com o mesmo teor, propondo que se promova um certo nível de liberalização no serviços de educação (WTO, 2001a, 2001b e 2002).

19 Em reacção a esta proposta é conveniente realçar a assinatura de uma declaração conjunta, pela Association of Universities and Colleges of Canada, pelo American Council on Education, pela European University Association e pelo Council for Higher Education Accreditation onde se recomenda a não assinatura de quaisquer acordos no contexto do Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS), uma vez que as instituições-membros das Associações acima referidas, já estão comprometidas na redução dos obstáculos ao comércio internacional no ensino superior, através do estabelecimento de convenções e acordos fora do regime da política comercial.

20 Santos (2001) também utiliza a designação de globalização de alta densidade e globalização de baixa densidade embora em sentido diferente. Para este autor, a globalização de alta densidade caracteriza “processos rápidos, intensos e relativamente mono-causais de globalização” e a globalização de baixa densidade é utilizada para definir “processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade” (*ibid.*: 91).

2.2 O novo institucionalismo económico

O novo institucionalismo económico desenvolveu-se em oposição à perspectiva neoclássica do comportamento económico baseado unicamente na escolha racional. O novo institucionalismo económico veio, segundo North (1992), a incorporar a teoria das instituições na economia, associando esta teoria à escola dos custos de transacção. Para este autor, a “informação incompleta e a limitada capacidade mental, através da qual a informação é processada, determinam o custo de transacção²¹ que se liga à formação das instituições” (*ibid.*: 2), o aparecimento dos custos de transacção encontram, assim, justificação no facto de a informação ter custos e de estar assimetricamente distribuída entre comprador e vendedor. As instituições existem para reduzir a incerteza nas relações de troca, realizadas pelos actores sociais. Por outras palavras, o custo de transacção assume o valor que o bem ou serviço incorpora pelo facto de ter uma componente institucional representada por relações hierárquicas que dirigem o processo de criação de utilidades.

Nesta linha, consideramos com Melo (1996) que o novo institucionalismo na economia inaugura uma perspectiva contratualista nas relações económicas «entendidas como contratos imperfeitos, sujeitos ao comportamento oportunista das partes (ou no jargão técnico dos “agentes e principais”) e que apresentam [as relações económicas] “custos de transacção”» (*ibid.*: 1). Por outro lado, conforme é referido por este autor, o novo institucionalismo veio a enformar as reflexões sobre desenvolvimento económico e a introduzir conceitos como *governance* nas discussões que hoje são levadas a cabo, inclusive pelos peritos na definição da política pública. Nesta perspectiva, as instituições são definidas como actores que:

“providenciam regras, constrangimentos e incentivos que são utilizados como instrumentos para a governação das trocas. Estas instituições ou mecanismos de governação podem ser, de acordo com a sua natureza, formais ou informais. Definimos instituições formais como aquelas que produzem regras que são facilmente observáveis através de documentos escritos ou regulamentos que são determinados e executados através de uma posição formal, tal como a autoridade (...). As instituições formais incluem incentivos explícitos, termos contratuais e fronteiras bem definidas como se definem as posições de equidade. Definimos instituições informais como aquelas que produzem regras baseadas em entendimentos implícitos, derivando na sua maior parte de aspectos sociais, e assim não estão acessíveis através de documentos escritos e não são passíveis de uma sanção através de uma posição formal. Assim instituições informais incluem as normas sociais, as rotinas e os processos políticos” (Zenger *et al.*, 2001: 2).

21 Para além de Douglass North, outras das figuras centrais desta Escola são Ronald Coase e Oliver Williamson que vieram a conferir legitimidade académica aos novos institucionalistas. Williamson chama a atenção para o facto de que: “Ao contrário das concepções anteriores – onde as instituições económicas do capitalismo eram explicadas tendo como referência os interesses das classes, a tecnologia, e/ou o poder do monopólio – a abordagem dos custos de transacção refere que estas instituições têm como principal objectivo e efeito a economia dos custos de transacção” (Williamson, citado por Richter, 2001: 11).

A corrente dos novos institucionalistas, além dos economistas, inclui também os sociólogos que recusam o paradigma neoclássico do comportamento maximizador absolutamente racional. Assim, propõem a substituição do Homem económico pelo Homem contratual, através da assumpção de três conceitos fundamentais: a) a acção económica é uma acção social; b) as acções sociais são desenvolvidas no âmbito da rede social; c) as instituições económicas são construções sociais, deixando de ser consideradas o resultado de uma escolha racional (Richter, 2001), o que significa que a nova sociologia económica, ao considerar o impacto da cultura política e cívica sobre a esfera económica, vai desenvolver o novo institucionalismo organizacional. Na área da ciência política, a revolução institucionalista iniciou-se, segundo Melo (1996), com os trabalhos sobre o paradoxo das escolhas colectivas que representam o retorno a questões institucionais, tais como: “o impacto das regras e sistemas eleitorais; o impacto dos sistemas e formas de governo e sobretudo o papel das regras e procedimentos em escolhas colectivas” (*ibid.*: 3).

Podemos, assim, entender o novo institucionalismo económico como uma teoria interdisciplinar, cujas maiores contribuições vieram da economia, da ciência política e da sociologia e descrever as suas três características primordiais da seguinte forma:

- “- os actores agem racionalmente no sentido da prossecução dos seus interesses, mas com conhecimento e capacidade cognitiva limitados;
- as instituições (incluem as leis, as políticas das organizações e as normas dos grupos sociais) combinadas com os seus mecanismos de reforço constroem as escolhas dos actores;
- as instituições, do ponto de vista ideal, constroem os actores de forma a que as suas escolhas sejam consistentes com o bem colectivo, possibilitando uma troca lucrativa para ambos os actores” (Robinson 2001: 4).

Na área da educação, Ball (1998) refere-se ao impacto destas ideias, como factores determinantes do movimento dirigido para a introdução das práticas de gestão, no domínio da organização das escolas. Este movimento poderá representar a assumpção da corrente dos novos institucionalistas, por parte do desenvolvimento estratégico, para a produção da excelência. Este modelo pretende desenvolver um processo negocial mais efectivo e apoiar o processo de tomada de decisão. Esta perspectiva implica que se olhe para a educação como parte da ordem social e se tome em consideração o seu papel histórico (Seddon, 1997). Deste modelo emerge o conceito de escola de auto-gestão que pode ser definida como:

- “uma escola inserida num sistema de educação onde foi descentralizado um montante significativo de autoridade e de responsabilidade para a tomada de decisões sobre a atribuição de recursos no âmbito dos objectivos, das políticas, dos padrões e da prestação de contas, definidos centralmente” (Caldwell, 2001: 2).

No plano do ensino superior, ao debruçarmo-nos sobre a definição das suas políticas e a mudança institucional somos levados a definir política como “articulação explícita de acções correntes ou acções preferidas tomadas tendo em conta determinado objectivo. São concebidas ao mais alto nível de um país ou instituição e tidas como coerentes e racionais” (Trowler, 2002: 2)²².

A esta definição, o autor acrescenta a noção de implementação “em escada”, procurando realçar que o impacto de determinada política atinge de forma diferente as várias posições políticas de uma hierarquia. Desta forma, procura explicar-se o desenvolvimento de um hiato, correspondente à distância entre “os objectivos iniciais e os resultados actuais” (*ibid.*: 3) na trajectória de implementação de determinada política.

2.3 A performatividade

Lytard (1989) introduziu o conceito de saber ligado à legitimação pela performatividade, ou seja, “no discurso dos capitalistas de hoje, a única situação merecedora de crédito é o aumento do poderio. Não se pagam cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (*ibid.*: 95). Actualmente, os centros de saber por excelência limitam-se a “transmitir os saberes julgados estabelecidos e asseguram, pela didáctica, mais a reprodução de professores que a de cientistas” (*ibid.*: 82). Neste sentido, a condição do saber impõe-se como forma de melhorar as *performances* dos produtos que são destinados à sociedade que os irá consumir, pelo que o poder da informação se paga para aumentar o poderio. Nestas novas condições, o saber “toma a forma de legitimação pelo poder” (*ibid.*: 96). Nesta linha, Ball (1998) define performatividade como um mecanismo de condução, ou de controlo à distância, que substitui os procedimentos tradicionais de prestação de contas. Actualmente muitos dos instrumentos de regulação da performatividade da educação são herdados da área empresarial. No sentido atribuído por Lyotard (1989), o ensino superior “deverá continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias que são a manutenção da sua coesão interna” (*ibid.*: 99).

Esta situação dá, à universidade, características meramente funcionais, tanto mais que no cumprimento do seu outro papel, o do ensino, ela limita-se a “formar competências em vez de ideias” (*ibid.*: 99). Neste sentido, pode dizer-se que o ensino superior está submetido às necessidades do mercado de trabalho. A este tipo de instituição poderá

22 O conceito de política será de novo abordado na perspectiva da área das relações internacionais, quando caracterizarmos os sistemas desafiador e desafiado. Cfr. *infra* p. 151.

corresponder a universidade funcional que, segundo Amaral (2001a), utilizando a terminologia de Freitag, assume as seguintes características:

“pressionada pela sociedade para dar mais relevância aos seus cursos, para responder às exigências do desenvolvimento económico, altera os currículos e cria novas formações para lançar no mercado de trabalho os profissionais altamente qualificados que julgava necessários e que se admitia terem uma mais fácil inserção no mercado de trabalho” (*ibid.*: 6),

por conseguinte, o facto de se ser detentor de determinada informação dá poder. Como essa informação tem que ser completa (caso contrário não tem validade), encara-se o papel da aprendizagem como aquele que engloba “todos os procedimentos capazes de conectar campos que a organização tradicional do saber isola ciosamente” (*ibid.*: 106). Caberá, então, ao novo paradigma da aprendizagem²³ a desenvolver pela universidade, assumir esta característica e fomentar a interdisciplinaridade, superando assim a sua mera funcionalidade, permitindo a interactividade e a mobilidade de trabalhadores.

A validade do modelo baseado na performance, à escala europeia, só se tornará perceptível quando puder ser entendido por uma opinião pública apta para reter o significado do futuro da Europa e de confirmar a identidade europeia (Picht, 1994: 129).

2.4 A teoria da escolha pública

A teoria da escolha pública tem como principal referência Buchanan que, ao publicar em 1962 “The Calculus of Consent”, desafiou o pensamento convencional sobre o papel da *governance* na vida do cidadão comum. Com efeito, abandonou-se uma visão romancada e optou-se por uma perspectiva sistémica fundada sobre o senso comum. De acordo com uma entrevista concedida por Buchanan em 1995, este afirma que a teoria da escolha pública “(...) não é mais do que senso comum, em oposição ao romance”, esclarecendo mais adiante que a escolha pública “é a aplicação da microeconomia ao governo” (Buchanan, 1995: 2). Mais tarde esta teoria surge para corrigir os falhanços políticos sucessivos durante os anos 60 e início dos anos 70, quando imperava o Estado-Providência, nomeadamente porque se assistia a sucessivos fracassos das políticas económicas.

Assim, a teoria da escolha pública partindo do pressuposto de que os “políticos se comportam de modo a maximizar a probabilidade da sua eleição” (Samuelson, 1993: 354), procura compreender as interacções que resultam das decisões colectivas, colocando-se no papel dos políticos e burocratas pagos pelo Estado para implementar as decisões colectivas. (Gunning, 2001) Segundo este autor, “a Escolha Pública tem, como finalidade,

23 Cfr. *supra* p. 28.

o estudo da democracia como um meio para atingir os objectivos que a maioria das pessoas pretendem alcançar através do governo” (*ibid.*: 5).

No plano ideal a unanimidade tem a característica de considerar todas as decisões como melhorias, no sentido de Pareto, uma vez que determinam acções que levam à melhoria da satisfação de todos, no entanto, é uma regra muito difícil de implementar, porque gerar consensos entre um grupo de pessoas “leva ao dispêndio de muito tempo e energia. Um céptico pode emperrar qualquer medida independentemente do valor que essa medida possa ter” (*ibid.*: 357). A alternativa é a regra da maioria, adoptada praticamente por todos os sistemas de votação, no entanto, esta regra para a tomada de decisões tem consequências que vale a pena analisar. Por um lado, a regra da maioria não garante a melhoria de Pareto; por outro lado, qualquer que seja a decisão, esta coloca em pior situação o grupo da minoria, embora garantindo que as decisões vão melhorar o bem-estar de pelo menos metade dos eleitores.

Nestas circunstâncias, admitindo com Samuelson (*ibid.*) que tal como há falhas do governo²⁴ também há falhas do mercado²⁵, consideramos que a teoria da escolha pública procura agir no processo de tomada de decisão e na implementação das políticas, tendo como principal “desafio a determinação daquilo que é o melhor de todas as soluções imperfeitas” (Felkins, 1997: 2) .

Na área do ensino superior, as inevitáveis “imperfeições do mercado” (van Vught, citado por Amaral e Magalhães, 2001b: 12) que nos conduzem a um comportamento ineficiente do próprio mercado, abrem caminho à regulação através da desregulação ou ao hibridismo político porque os governos cada vez mais utilizam “mecanismos de mercado como instrumentos de política pública” (*ibid.*: 14). Assim, na perspectiva da teoria da escolha pública, aquilo que melhor se afigura para a condução dos sistemas de ensino superior, será a implementação de uma política de hibridismo, enquanto a melhor de todas as soluções imperfeitas²⁶, em que:

“o estado permanecia o regulador do sistema, a retórica do mercado desempenharia o seu legítimo papel e alguns mecanismos de tipo-mercado desenvolveriam um papel instrumental na regulação estatal, como forma de “controlo remoto”, ou tomando a forma de regulação através da desregulação” (*ibid.*: 18).

24 Samuelson (1993) admite que há falha do governo quando “as suas acções não conduzem à melhoria da eficiência económica ou quando redistribui o rendimento de forma injusta” (Samuelson, *ibid.*: 360).

25 Amaral e Magalhães (2001) explicam que há falha do mercado porque na troca de bens e serviços baseada no preço não se consideram as externalidades ou benefícios sociais adicionais. Este conceito pode ser definido como “o benefício recebido pela sociedade para além do benefício privado individual” (Amaral e Magalhães, *ibid.*: 12) e tem aplicação plena na área da educação. A outra crítica que os mesmos autores apontam à falha do mercado tem a ver com o facto do mercado livre levar à construção de monopólios o que exige a intervenção do Estado para proteger os consumidores.

26 À luz da teoria da escolha pública, analisaremos adiante a Declaração de Bolonha, enquanto programa político face aos desafios futuros da área europeia de ensino superior (Cfr. *infra* pp. 187 e 188).

A teoria da escolha pública, no entanto, lembra-nos que a história está repleta de exemplos de escolhas colectivas tomadas em democracia que nem sempre levam “a um resultado económico óptimo ou até mesmo eficiente” (Samuelson, 1993: 361).

2.5 O novo managerialismo

A emergência do novo managerialismo surge legitimado pelo neoliberalismo, no Reino Unido, a partir dos anos 80-90, procurando posicionar-se como um “modelo alternativo de ordem governamental e institucional para o ensino superior no Reino Unido que, até então, existia sob o compromisso entre a burocracia corporativa e o associativismo profissional” (Reed, 2002: 165). O novo managerialismo deve ser entendido como meta narrativa da transformação social e organizacional, contextualizado na ideologia do managerialismo baseado no mercado (*ibid.*). Assim, a ideologia do novo managerialismo procura:

“destruir, ou pelo menos enfraquecer, as estruturas reguladoras que têm protegido um número indefinível de elites profissionais e os seus monopólios de mercado de trabalho e as práticas de trabalho em toda a gama da provisão de serviços do sector público nos anos 80 e 90” (*ibid.*: 166).

O novo managerialismo representa “a inclusão das teorias e técnicas da gestão empresarial e do culto da excelência nas instituições do sector público” (Ball, 1998: 123). No sector da educação podemos afirmar com o mesmo autor que o novo managerialismo vai procurar dismantelar as formas tradicionais de organização, procurando substituí-las por um regime empresarial orientado para o mercado.

Esta ideologia deve ser entendida como um programa de reforma organizacional que se centraliza mais no aspecto cultural do que na vertente estrutural, dando ênfase às teorias contemporâneas de gestão, “necessariamente entendido na nova lógica da competição onde o dinamismo empresarial e a inovação colaborante emergem como características dominantes” (*ibid.*: 169).

Consideramos, com Amaral e Magalhães (2002a), no entanto, que estas alterações “poderão ter consequências negativas para as instituições, na medida em que os valores académicos poderão ser substituídos por critérios de pendor mais economicista” (*ibid.*: 18), levando ao enfraquecimento da posição da profissão académica. Com efeito, Curri (1998) alerta-nos para o facto de que, pelo menos nos Estados Unidos da América, haver uma clara transferência do poder e da autonomia dos académicos para elementos externos (governo, políticos e legisladores) e para elementos internos (gestores).

No limite, o novo managerialismo leva a governar uma universidade:

“(…) no sentido de que se está a gerir um negócio. Quando se administra uma fábrica não perguntamos aos seus trabalhadores como se dirige a fábrica, pelo menos na América, e se se está a gerir uma universidade, não se pergunta ao corpo docente como dirigir a instituição” (University of Louisville, Estados Unidos da América, citado por Curri 1998: 155).

Procuram-se decisões rápidas e o processo da sua definição não é compatível com mecanismos de tomada de decisão existentes nas universidades, demasiado colegiais, aos olhos do novo managerialismo. Este processo de tomada de decisão, ultrapassando os órgãos tradicionais de gestão, representados pela *oligarquia académica* (Clark, 1983), é denominado por Curri (1998) como “managerialismo corporativo”, responsável pela alienação dos académicos em relação à sua instituição. Com efeito, Altbach (2000) refere que os académicos têm sido responsáveis pela definição do curriculum, pela admissão de estudantes, pela concessão de graus, pela contratação de professores, no entanto, os gestores estão a apropriar-se do poder, levando a que as instituições académicas deixem de possuir os valores académicos que lhe são inerentes, conforme é realçado por este investigador:

“Por todo o mundo, o controlo tradicional dos elementos centrais da universidade, pelo corpo académico, estão a diminuir. Em nome da eficiência e da prestação de contas, práticas de gestão do domínio empresarial foram importadas do sector comercial e dominam as universidades. A governação, o termo tradicional utilizado para descrever o modo único e participativo que as universidades adoptaram, está a ser substituído pela gestão” (*ibid.*: 9).

3. Caracterização dos reflexos da globalização no ensino superior

No âmbito do ensino superior, a globalização e os seus efeitos, bem assim como os factores configurativos da realidade actual são responsáveis por novas interacções que ocorrem entre o poder político e a envolvente internacional. Segundo Van der Wende (2001b), a internacionalização, em sentido genérico, tem-se tornado uma dimensão importante nas políticas de ensino superior, na medida em que se desenvolveu a nível institucional e nacional, mas também porque a globalização económica aumenta a procura de graduados com elevadas competências. Na Europa, a envolvente internacional do ensino superior tem-se desenvolvido devido à mobilidade dos estudantes, à introdução de critérios de qualidade e ao uso de novas tecnologias. Actualmente, procura incluir outras perspectivas, nomeadamente questões relacionadas com a qualidade, reconhecimento e transparência, com a internacionalização dos curricula, com a integração institucional das actividades de cooperação internacional, com a formação de redes institucionais e com a empregabilidade e livre circulação de pessoas.

3.1 Abordagem programática

Neste contexto, surge a tentativa de construção da área europeia de ensino superior, como um dos objectivos da Declaração de Bolonha, subscrita pelos Ministros Europeus da Educação de 29 países²⁷, em 1999. Esta iniciativa corresponde ao apelo dos quatro países percursores - França, Itália, Reino Unido e Alemanha -, signatários de uma primeira declaração de princípios sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu de ensino superior, elaborada em Paris, Sorbonne, em Maio de 1998. O objectivo da construção da área europeia de ensino superior foi reforçado, em Maio de 2001, com a assinatura do Comunicado de Praga pelos 32 países presentes na reunião: os 29 subscritores da Declaração de Bolonha, mais a Croácia, Chipre e Turquia. A Declaração de Bolonha e o Comunicado de Praga integram o processo de Bolonha. No sentido da prossecução dos objectivos definidos pela Declaração de Bolonha, foram constituídos dois grupos de trabalho para prepararem a reunião dos Ministros, em Praga. Assim, constitui-se um grupo alargado que integra representantes dos 29 países signatários, a Comissão Europeia, a Confederação dos Conselhos de Reitores da UE (CRUE) e o Conselho de Reitores Europeu (CRE)²⁸. Como observadores participaram o Conselho da Europa, a European Association for Institutions of Higher Education (EURASHE) e a European Liaison Group (representativa dos estudantes). Como grupo de acompanhamento, participam os representantes da troika europeia alargada, da República Checa, do CRUE, da CRE e da Comissão Europeia.

Na génese da delineação do processo de Bolonha (a construção da área europeia de ensino superior), está a publicação de um relatório, pela Comissão liderada por Jacques Attali²⁹, intitulado “Em direcção a um modelo Europeu de Ensino superior”. Este documento, procurando dar resposta a problemas internos do sistema de ensino superior francês que se tornou com o tempo “confuso, burocrático e desigualitário” (Attali, 1998: 5), veio a tornar-se no elemento de referência para a discussão em curso sobre a convergência dos sistemas europeus, podendo ler-se, no Relatório, o seguinte:

“Não poderá haver Europa do Emprego, sem existir a Europa da Educação.

Sem uniformizar os seus sistemas, os países da Europa deverão decidir sobre a harmonização dos cursos e dos diplomas e definir um modelo europeu específico, nem burocrático, nem ao serviço do mercado. Ele próprio deverá ter a medida necessária para controlar a mundialização e promover os valores próprios de um continente onde foi, pela primeira vez na história moderna, estabelecida uma universidade” (*ibid.*: 8).

27 Áustria, Bélgica (Comunidade Francesa), Bélgica (Comunidade Flamengo), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Confederação Suíça e Reino Unido.

28 Actualmente a CRUE e CRE fundiram-se na European Universities Association (EUA).

29 A Comissão foi nomeada pelo Ministério francês da Educação Nacional, da Investigação e da Tecnologia.

Nos documentos que constituem o processo de Bolonha não há qualquer referência ao Relatório Attali, nem tão pouco à necessidade de harmonização dos sistemas. Porém, os comentadores políticos da Declaração de Sorbonne, provavelmente devido à proximidade entre a assinatura da Declaração e a publicação do Relatório, vieram a assumir a duração proposta no Relatório de Attali para o sistema de graus: 3 anos – graduação; 5 anos - pós-graduação (mestrado); 8 anos – pós-graduação (doutoramento). Deste modo, parte das discussões sobre a implementação do processo de Bolonha centraram-se erradamente na duração dos ciclos de estudo quando se discute a comparabilidade e transparência dos sistemas de ensino superior.

Em resumo, o processo de Bolonha inicia-se formalmente com a Declaração de Bolonha que tem como propósito reformar as estruturas dos próprios sistemas de ensino superior de forma convergente e tem um programa de acção que deve estar completo em 2010. Este programa visa a criação de uma área europeia de ensino superior, de forma a aumentar a empregabilidade e mobilidade dos cidadãos europeus, bem assim como a competitividade internacional do ensino superior europeu.

A Declaração de Bolonha aponta como instrumentos de convergência da área europeia de ensino superior: a) a adopção de um sistema comparável de graus de ensino; b) a adopção de um sistema baseado em 2 ciclos (graduação e pós-graduação); c) o estabelecimento de um sistema de transferência de créditos; d) a promoção da mobilidade eliminando os obstáculos efectivos à livre circulação de estudantes (acessos a oportunidades de estudo e de formação) e de professores, investigadores e pessoal administrativo; e) a promoção da cooperação europeia na garantia da qualidade e promoção da dimensão europeia no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; f) cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas integrados de estudo, de formação e de investigação. Este processo de convergência será feito de acordo com o texto assinado pelos 29 ministros da Educação, dentro do enquadramento institucional respeitando a diversidade de culturas, línguas e sistemas de educação nacionais e a autonomia universitária.

Este processo foi iniciado, em Maio de 2001, quando foi apresentado o Comunicado dos Ministros da Educação, reunidos em Praga, com o propósito de avaliar o progresso atingido pela implementação da Declaração de Bolonha e de definir novas direcções e prioridades do processo de Bolonha para os próximos anos. Neste sentido o Comunicado de Praga reafirma:

“os esforços no sentido de promover a mobilidade que permita aos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo beneficiarem da riqueza da área europeia de ensino superior incluindo os seus valores democráticos, diversidade de culturas e línguas e diversidade dos sistemas de ensino superior.” (Comunicado de Praga, 2001: 1)

E sublinha “que o ensino superior deve ser considerado um bem público e que continua sob responsabilidade pública e que os estudantes são membros de pleno direito da comunidade do ensino superior” (*ibid.*).

Nesta perspectiva, consideramos que:

- a) saem reforçados os objectivos fixados pela Declaração de Bolonha, no que diz respeito à adopção de um sistema transparente e comparável, à adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, ao estabelecimento de um sistema de créditos, à promoção da mobilidade, à promoção da cooperação europeia e garantia de qualidade e à promoção das dimensões europeias no ensino superior;
- b) são enfatizados o ensino ao longo da vida, as instituições e os estudantes, a promoção da atractividade da área europeia de ensino superior;
- c) é clarificado que o ensino superior deve ser entendido como um bem público;
- d) os estudantes são incluídos no processo, como membros de pleno direito.

Podemos, então, afirmar, com De Wit (2001), que a questão da internacionalização do ensino superior europeu depende da capacidade de as suas instituições transporem as fronteiras regionais e nacionais “para se tornarem jogadores no mercado de ensino superior europeu e global” (*ibid.*: 4).

3.2 Abordagem conceptual

A fim de caracterizarmos os reflexos da globalização no ensino superior, importa definir as percepções que se podem encontrar para definir a envolvente internacional, com a qual o poder político estabelece as conexões que vão dar origem à globalização no ensino superior.

Assim, Knight (citado por Reichert, 2000) define a envolvente internacional como “o processo de integrar a dimensão internacional no ensino, investigação e na prestação de serviços de uma instituição de ensino superior” (*ibid.*: 33). Assim, podemos afirmar que o processo de internacionalização resulta da sua introdução em todas as vertentes da missão da universidade.

Van der Wende (2001a), por outro lado, define internacionalização como o processo pelo qual a cooperação aumenta entre os Estados ou as actividades entre Estados. Numa óptica de cooperação julgamos estarem os países da Europa continental e a própria UE, cujos programas desenvolvidos na área do ensino superior apontam para o apoio de activi-

dades que visem o aprofundamento de relações entre as instituições dos diferentes Estados-Membros. Nesta perspectiva, a envolvente internacional não transaccional (internacionalização de segundo grau) assume maior relevância na definição do fenómeno de globalização. Ao contrário, os países anglo-saxónicos, colocando ênfase na envolvente internacional transaccional (internacionalização de primeiro grau), colocam-se numa perspectiva onde a competitividade entre os sistemas e instituições tem vindo a aumentar, levando a que o processo de internacionalização torne “os Estados em unidades com menos poder e em última análise o seu papel será banido” (Green, 1997, citado por Van der Wende 2001a: 253).

Na perspectiva de Scott (1998), a internacionalização do ensino superior é um fenómeno “intelectual, administrativo, financeiro e logístico” (*ibid.*: 121) que deve ser ligado à massificação dos sistemas. Com efeito, há um conjunto de fenómenos (intelectuais, administrativos, financeiros e logísticos) que produzem efeitos ambíguos. Se, por um lado, esses fenómenos representam a complexidade global de um conjunto de valores internacionais, por outro lado, a massificação das universidades torna-as menos autoconfiantes e assim menos atractivas para os estudantes estrangeiros. Neste contexto, este investigador questiona a existência de um conflito ou de um alinhamento entre massificação e globalização dos sistemas de ensino superior, concluindo que, quer o conflito quer o alinhamento, através da troca de sinergias, podem ocorrer, sendo certo que ambas as abordagens colocam ênfase nos mercados. Nesta perspectiva, consideramos que a definição de globalização, dada por Scott, atribui maior importância ao factor da internacionalização de primeiro grau. De facto, sendo colocada ênfase nos mercados e na discussão da dicotomia massificação/universidade de elite, estamos a atribuir maior importância às conexões estabelecidas com a envolvente internacional transaccional.

Do ponto de vista histórico podemos identificar dois estádios de internacionalização nas universidades:

Estádio 1: é inseparável da História da construção dos Impérios e identifica-se com a internacionalização de primeiro grau³⁰. Estas universidades destinavam-se a “formar administradores nativos em quem se pudesse confiar e a educar elites indígenas através dos métodos seculares do Ocidente” (Scott 1998: 124). A primeira universidade da América Latina “foi fun-

30 Se quisermos analisar um pouco mais em detalhe o conceito de universidade como instituição colonial, avançado por Neave e van Vught (1994), compreendemos que a esta noção se ligue a classificação de internacionalização de primeiro grau. Os autores argumentam que o conceito comporta duas dimensões: na perspectiva daqueles que a desenvolvem, a universidade é vista como uma exportação de um modelo; na óptica daqueles que a recebem, a universidade é vista como uma instituição imposta pelo exterior.

dada em 1538, apenas 45 anos depois da chegada de Colombo a S. Domingo. As universidades rapidamente foram sendo estabelecidas no México (1540), em S. Marcos, Peru (1551) e Cordoba, Argentina (1613). Em contraste, a primeira universidade brasileira foi fundada, em Lavras, em 1908” (Gonzalez, 1999: 83). Nos Estados Unidos da América, o primeiro college, Harvard college, foi fundado em 1638, tendo-se tornado universidade em 1780 (Smith, 1986).

Estádio 2: é resultante do prestígio conseguido pela objectividade da ciência e corresponde a uma internacionalização de segundo grau. Antes do início do séc. XIX, as trocas entre a elite intelectual ultrapassaram as universidades porque ocorriam em academias científicas e salões literários. “Só recentemente a universidade foi capaz de capturar estas trocas e construir uma nova forma de internacionalismo baseado na ciência” (Scott, 1998: 124).

3.3 Reflexos da globalização no ensino superior

Actualmente a universidade enfrenta um novo ambiente “no qual as noções de internacionalização do antigo império neo-imperialista não estão mortas mas foram trazidas à superfície pelos novos processos de globalização” (Scott, 1998: 124). Ao analisar a dimensão internacional dos sistemas massificados de ensino superior, este autor identifica quatro aspectos: a) o fluxo de estudantes; b) o fluxo internacional de professores; c) a cooperação em investigação e educação entre instituições de diferentes países; d) o fluxo de ideias. Assim, a massificação do ensino superior pode ser vista como uma tendência da globalização, a par de outros fenómenos como o mercado global para os estudantes e as novas tecnologias. A internacionalização, enquanto a expressão da assumpção de medidas políticas específicas ou iniciativas de um dado país para reagir face à globalização, deve incluir o recrutamento de estudantes estrangeiros, a colaboração com outros países ou sistemas no estrangeiro e o estabelecimento de filiais no estrangeiro (Altbach, 2002).

Este novo ambiente que a definição das políticas do ensino superior enfrenta, à mercê de processos de globalização, difere de país para país, e a realidade nacional não é a mesma em todos os países. Por isso entendemos que os efeitos da internacionalização sobre o ensino superior devem ser analisados, tomando em consideração a perspectiva preconizada por Levine (1998). Adoptando a analogia da epidemiologia, consideramos com este autor que as transferências das políticas educativas “podem ser tomadas como movi-

mentos de doenças” (*ibid.*: 138) sendo a doença o resultado de três factores essenciais: do agente (bactéria ou vírus), do hospedeiro e do ambiente (que permite que a infecção ocorra). Assim, a ideia de que as mudanças políticas em curso na área da educação podem padecer deste mal, ganham substância quando atentamos nas seguintes palavras de Levine e as aplicamos à implementação do processo de Bolonha:

“Novos agentes da doença [por exemplo, os grupos de trabalho que acompanham o processo de Bolonha] tendem a espalhar-se rapidamente porque encontram hospedeiros menos resistentes [por exemplo, os países signatários]. Por isso as alterações na política educativa – novas ideias [por exemplo, a constituição de uma área europeia de ensino superior] disseminam-se rapidamente, mas a sua adopção pode depender das necessidades que qualquer governo considera ter (...) embora as mudanças políticas possam ser tomadas oficialmente em muitos aspectos, o compromisso actual e o impacto das mudanças varia muito. O ambiente [por exemplo, a assinatura da declaração de Sorbonne por apenas 4 países, excluindo os restantes] é um factor determinante para a ocorrência da doença assim como os indivíduos. Da mesma forma, a assumpção de qualquer ideia política depende muito do ambiente político e social de um dado momento [por exemplo, no momento actual alguns elementos da conjuntura actual: alterações da forma de governação, aumento dos compromissos financeiros com os respectivos governos, a preparação da força de trabalho e a competição com os outros países, etc.] (*ibid.*: 138).

Nestas circunstâncias, tendo presente esta analogia e um estudo desenvolvido pela Academic Cooperation Association (ACA), para a Comissão Europeia, vamos identificar como temas-chave da actividade internacional do ensino superior, os seguintes elementos:

- a) Mobilidade académica internacional;
- b) Internacionalização dos currícula;
- c) Reconhecimento e transparência;
- d) Integração institucional da estratégia das actividades de cooperação internacional;
- e) Transnacionalização da educação;
- f) Internacionalização e qualidade;
- g) Internacionalização das redes cibernéticas;
- h) Mercadorização do ensino superior.

Estes elementos vão ser analisados na perspectiva de se constituírem como reflexos da globalização no ensino superior.

3.3.1 Mobilidade académica internacional

A mobilidade académica internacional inclui a mobilidade de estudantes e de professores.

Em relação à mobilidade dos estudantes, os autores do estudo da ACA argumentam que a mobilidade dos estudantes tem vindo a aumentar porque a preparação de futuros graduados inseridos numa economia global deve ser feita no estrangeiro. Segundo a

UNESCO, citada no estudo da ACA, nos últimos 25 anos a mobilidade internacional de estudantes cresceu 300%. Segundo o mesmo trabalho, refere-se que há prognósticos feitos por especialistas que apontam para que no ano 2025 haja cerca de 4.9 milhões de estudantes em mobilidade internacional, sendo 2.9 milhões provenientes da Ásia.

Estes dados, no entanto, referem-se a uma mobilidade de estudantes que se efectua por força da falta de condições na prossecução de estudos, nos países de origem destes alunos. Neste sentido, devemos analisar a posição de Max-Neef (citado por Ball, 1998) que nos lembra que à importação de determinados modelos do estrangeiro pode não corresponder uma realidade social, económica e cultural idêntica, trazendo problemas de exequibilidade.

“Se eu enquanto economista latino americano quiser tornar-me perito em problemas de desenvolvimento da América Latina, terei que estudar nos Estados Unidos da América ou na Europa, para me tornar respeitado aos olhos dos meus colegas do Sul e do Norte. Não posso deixar de referir que não só é perigoso como também é absurdo” (*ibid*: 123).

Por outro lado, pela análise efectuada relativamente aos dados empíricos apresentados neste estudo, consideramos que este tipo de mobilidade de estudantes é uma actividade de internacionalização de primeiro grau, tornando-se claro que é colocada ênfase em factores pertencentes à envolvente internacional transaccional, concretamente em relação a questões de desigualdades de desenvolvimento económico entre países que “obrigam” a que a preparação de futuros graduados seja feita no estrangeiro, com o risco acrescido de esses graduados não regressarem ao país de origem. Assim, há desigualdades profundas que vão tender a acentuar-se, uma vez que:

“(…) poucos países dominam os sistemas globais científicos, as novas tecnologias são tomadas em primeiro lugar pelas corporações multinacionais ou instituições académicas das maiores nações do ocidente industrializado, e o domínio do inglês cria vantagens para os países onde o inglês tem um nível médio de instrução e investigação. Tudo isto significa que os países em vias de desenvolvimento encontram-se eles próprios dependentes das maiores superpotências académicas (Altbach, 2002: 6).

Estas actividades de internacionalização de primeiro grau desenvolvem-se nos países anglo-saxónicos que têm vindo a atrair a maioria dos estudantes estrangeiros. Só os Estados Unidos da América recebem da Ásia mais do dobro de estudantes do que todos os países da Europa, sendo 34% a percentagem de alunos estrangeiros naquele país (OCDE 1997, citado por Reichert, 2000). Por outro lado, há um crescimento de actividades desenvolvidas pelas universidades na área do marketing e recrutamento de estudantes, obrigando as instituições de ensino superior a prestarem mais atenção às expectativas dos estudantes e às suas necessidades.

Na mesma perspectiva de internacionalização de primeiro grau, deve ser visto o crescimento do ensino a distância quando este nos conduz ao conceito de mega-universidade, introduzido pela Open University, no Reino Unido. Ou seja, a inscrição de mais de 100.000 alunos numa da instituição fá-la rotular-se de mega-universidade. Tal como Champion (1998) nos adverte, trata-se de organizações que vão promover a emergência de homogeneização da economia e sociedades globais, que crescentemente ameaçará as tradições e identidades locais. Num contexto europeu, julgamos fazer perigar simultaneamente as identidades nacional e europeia.

Os elementos que têm vindo a ser expostos não são em desfavor da mobilidade de estudantes. Entendemos que a prossecução de um período de estudos feito no estrangeiro pode ter vantagens, sobretudo ao nível de pós-graduação, enquanto internacionalização de segundo grau, na medida em que ela pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, permitindo o aprofundamento da língua e cultura do país de acolhimento, facilitando no futuro possíveis interações e contribuindo para a mobilidade como forma de cidadania. Por outro lado, o contacto com um sistema de ensino superior diferente pode trazer vantagens na compreensão de alguns aspectos ligados à diversidade que pode ser interessante potenciar. Do ponto de vista de reconhecimento académico, as dificuldades que se encontram na comparabilidade de planos de estudo, poderiam ser ultrapassadas pela implementação de um suplemento de diploma que contivesse informação exaustiva sobre os curricula do respectivo curso, bem assim como indicações precisas sobre o sistema de ensino nacional. Para o efeito, devemos atentar em elementos que vão ser indicados mais adiante, nomeadamente quando nos referirmos à questão do reconhecimento e transparência, neste capítulo³¹.

Em relação à mobilidade de professores, segundo o autor do estudo da ACA, na Europa, a sua utilidade tem sido vista à luz da desnacionalização dos curricula e no desenvolvimento de cursos pelas redes interinstitucionais. Na perspectiva de Teichler (1998), a sua orientação pela UE tem sido feita em função dos estudantes que não estão em mobilidade, procurando contribuir para o desenvolvimento da dimensão europeia daqueles que não participam nas actividades de mobilidade.

Nesta conformidade, podemos afirmar com Teichler (*ibid.*) que a europeização das instituições de ensino superior europeias, por força da participação nos programas comunitários, nomeadamente o Erasmus, coincidiu com a definição da sua envolvente internacional. Nesta perspectiva se situa, também, De Wit (2002) que considera a construção da

31 Cfr. *infra* pp. 56 e sgs.

UE responsável pela criação da consciência, nos estudantes, de um sentido europeu, bem assim como Nóvoa (2002) que nos refere o conceito de mobilidade como uma forma de imaginar a cidadania europeia, na medida em que:

“o processo de construção de identidades depende das experiências de novas viagens e itinerários, na vivência através de fronteiras e zonas de contacto, e na participação em grupos e redes que juntam pessoas de diferentes países” (*ibid.*: 147).

Na perspectiva de Nóvoa (2002), a UE tem procurado estabelecer uma ligação entre educação e cidadania, num enquadramento definido pela sociedade dirigida pelo conhecimento. Segundo Reichert (2000), apesar da taxa de participação dos estudantes europeus em programas de mobilidade ter ficado muito aquém do objectivo dos 10% definido pela Comissão Europeia, este valor representa 20% da taxa mundial de participação em programas organizados de mobilidade, por força da quase não existência deste tipo de programas em países como os Estados Unidos da América ou a Austrália. A mobilidade de estudantes para estes países faz-se, maioritariamente, através de iniciativas bilaterais, contudo, é conveniente sublinhar o facto de que, segundo os dados de 1995, apenas 3% dos Estados-Membros da UE “tinham mais de 3% dos seus estudantes inscritos em instituições estrangeiras. Eram eles a Grécia, com 13.4%, a Irlanda, com 9.1% e a Áustria, com 4.1%” (Neave, 2002: 11) e realçar que o objectivo de 10% de estudantes em mobilidade apontado no lançamento do programa Erasmus equivalia no séc. XVII, à “percentagem de estudantes que, na Europa, conduziam os seus estudos no estrangeiro” (*ibid.*). Há assim um certo número de contradições que podemos realçar: por um lado, quando se pretende enfatizar o facto de haver um grande número de estudantes europeus a participar nas actividades de mobilidade, comparativamente com países como os Estados Unidos da América e a Austrália; por outro lado, o facto do número de estudantes de mobilidade, na Europa, ainda que crescente, representar sempre uma minoria.

3.3.2 Internacionalização dos currícula

Para a ideia de internacionalização dos currícula tem contribuído, segundo Reichert (2000), a interdependência crescente das economias nacionais e dos mercados de trabalho, tendo em vista a qualificação dos recursos humanos que actuarem a nível internacional. Na Europa, o factor que tem levado à desnacionalização dos currícula “é a obrigatoriedade de reconhecimento do período de estudos no estrangeiro e assim a necessidade de comparar os currícula...” (*ibid.*: 39) A par da desnacionalização dos currícula, têm sido discutidas outras prioridades tendo em vista a facilitação da mobilidade profissional, tal como a padronização dos currícula.

Neste contexto, parecem ser as associações profissionais internacionais que têm vindo a exercer a sua influência ao nível da harmonização dos padrões e curricula mínimos internacionais, tendo em vista a acreditação profissional dos programas e reconhecimento profissional dos graus nos vários países, todavia, como nos lembra Teichler (1998) estes esforços têm encontrado alguma resistência por parte dos Estados-Membros que não querem uma mudança em direcção à harmonização dos sistemas de ensino superior. Há, no entanto, a registar uma iniciativa recente da UE que, a nosso ver, poderá levar à padronização dos curricula, através do financiamento do projecto TUNING Educational Structures in Europe que se iniciou, em Maio de 2001. O projecto visa obter um grau europeu de convergência, no sistema de ensino superior, em cinco áreas (Matemática, Geologia, Gestão, História e Ciências de Educação), definindo parâmetros aceites profissionalmente. Assim, espera-se que no final do projecto haja, por exemplo, uma metodologia para que se avance em direcção à convergência das estruturas educacionais nestas áreas particulares, que podem ser estendidas a outras áreas no futuro, a identificação dos obstáculos maiores ao processo de convergência e uma metodologia comum que possa medir o trabalho dos estudantes.

Nestas circunstâncias, consideramos que mais um factor se junta àqueles que podem conduzir à harmonização do ensino superior na Europa, considerando que a par da iniciativa da UE também a European Association of Universities (EUA) declarou recentemente a pretensão de testar se as disciplinas ensinadas no ensino superior europeu não poderão ser construídas em torno de um curriculum nuclear que fosse considerado fundamental a nível europeu.

Voltaremos a abordar esta temática no capítulo IV deste trabalho, nomeadamente quando analisarmos os mecanismos de regulação resultantes da globalização do ensino superior, com especial ênfase na tentativa de adopção de um sistema de acreditação para a Europa³².

3.3.3 Reconhecimento e transparência

Ao reconhecimento e transparência dos sistemas educativos devemos aplicar, por uma lado, a Convenção sobre reconhecimento de qualificações relativamente ao ensino superior na Europa, adoptada em Lisboa em 1997. Este instrumento baseia-se na confiança e efectividade dos sistemas de qualidade e acreditação existentes nos sistemas dos vários países signatários. Podendo ler-se no Artigo III da Convenção, o seguinte: “Cada uma das Partes deve assegurar que os procedimentos e os critérios utilizados na avaliação e reconhecimento das qualificações são transparentes, coerentes e fiáveis”. Por outro lado, relativa-

³² Cfr. *infra*, pp. 178 e sgs.

mente ao reconhecimento e transparência dos sistemas educativos, devemos considerar que o Suplemento ao Diploma de conclusão de curso pode, dependendo das condições em que vai ser implementado, representar uma ferramenta de muita utilidade para a transparência e comparabilidade dos sistemas. Em nosso entender, este documento, que será uma espécie de adenda ao diploma que determinado estudante obtém com a conclusão do seu grau, deve ter informação detalhada sobre a qualificação obtida, os currículos das cadeiras feitas pelo estudante, com a indicação do número de créditos e deve ser redigido em inglês para que possa facilmente ser compreendido³³.

3.3.4 Integração institucional da estratégia das actividades de cooperação internacional

Em relação à integração institucional da estratégia das actividades de cooperação internacional, devemos referir dois elementos importantes que têm servido como alavanca para o tratamento da dimensão internacional das instituições de ensino superior. O primeiro elemento surge nos Estados Unidos da América, com a definição do documento “Guidelines for International Education at US Colleges and Universities”, emanado pela International Education Administrators que serve de referência para o desenvolvimento e gestão das actividades de internacionalização das instituições americanas. O segundo elemento radica na obrigatoriedade da elaboração por parte de todas as instituições que participem no programa Sócrates de mobilidade, financiado pela UE, de uma Declaração de Política Europeia (DPE). Este documento visa contextualizar e confirmar o estado de arte das actividades planeadas de cooperação internacional (Reichert 2000). Apesar de na prática poucas universidades terem este documento estabelecido, parece importante haver uma tentativa para que no futuro todas as actividades de cooperação sejam institucionalizadas, através da subscrição da DPE.

Nesta perspectiva, podemos constatar, como tendência generalizada, uma alteração da abordagem das instituições de ensino superior, nomeadamente ao nível da gestão (foram estabelecidas formas de tomada de decisão relativamente às questões internacionais), das infra-estruturas e serviços (levou ao estabelecimento ou expansão dos serviços de apoio à internacionalização das instituições – gabinetes de relações internacionais) e da profissionalização dos administradores de educação internacional (tendo sido desenvolvido um esforço neste sentido pelas Associações: European Association for International Education (EAIE), na Europa e Association of International Educators (NAFSA), nos Estados Unidos da América.

33 Cfr. *supra* pp. 193 e sgs.

3.3.5 Transnacionalização da educação

A formação de redes institucionais leva-nos a distinguir três formas de cooperação interinstitucional que, de acordo com a Global Alliance for Transnational Education (GATE), passam a ter a seguinte definição: a) franchising (uma instituição concede a uma instituição de acolhimento situada noutra país a permissão de fornecer alguns cursos e graus da primeira instituição sob as condições acordadas mutuamente); b) twinning (as instituições de ensino superior localizadas em diferentes países oferecem programas conjuntos onde os estudantes seguem exactamente os mesmos cursos, dispõem dos mesmos materiais de apoio, passam pelos mesmos exames, embora o pessoal académico seja recrutado localmente); c) articulação (os estudantes inscrevem-se nos programas ou em parte de programas da instituição de acolhimento que leva ao reconhecimento de créditos pela outra instituição, sem os cursos terem sido desenvolvidos conjuntamente).

Atendendo às definições e utilizando o argumento desenvolvido por Reichert (2000) de que a internacionalização procura transcender fronteiras, em vez de as ignorar, julgamos estarem lançadas as fundações para a emergência da ideia de educação transnacional. Segundo Van der Wende (2001b), a educação transnacional pode ser definida como: “as actividades de ensino superior nas quais os estudantes estão situados num país de acolhimento diferente da localização da instituição que confere o grau” (*ibid.*: 440).

Machado dos Santos (2002) identificou como razões para o aparecimento de oferta da educação, fora do sistema de ensino oficial: do lado da procura, a necessidade de especialização e a saturação de graduados leva ao aumento da procura de cursos de pós-graduação; do lado da oferta, a falta de flexibilidade das instituições tradicionais, para responderem a tempo a novas necessidades em conteúdo e metodologias, leva a aumentar o distanciamento entre a procura e a oferta oficial; os meios para organizar a educação, utilizando as novas tecnologias, facilitam o aparecimento de formas diferentes e descentralizadas de educação. Assim parecem estar criadas as condições para a emergência de novos fornecedores³⁴ no contexto da proposta dos Estados Unidos da América no GATS³⁵ fora do sistema oficial de ensino superior, onde se pode destacar a actuação de poderosos grupos económicos na área da informática, como a Microsoft. Assim, como Scott (1998) profetiza, poderá assistir-se no futuro à criação de “universidades globais seguindo o padrão de

34 Machado dos Santos (2002) refere-nos que no ensino superior americano se assistiu a uma “explosão” de novos competidores no fornecimento de cursos a distância, à criação de universidades virtuais a partir de conglomerados de universidades tradicionais, à constituição de redes orientadas para o lucro que procuram atrair grandes investidores para a educação e formação pós-secundária; ao aparecimento de grupos industriais que combinam a sua produção com a criação de empresas vocacionadas para a educação.

35 Cfr. *supra* pp. 38 e 39.

Novas Corporações ou da Microsoft” (*ibid.*: 129). Nesta perspectiva, Machado dos Santos (2002) considera que esta tendência está a tornar-se global e atingiu a Europa³⁶.

Em termos cronológicos, devemos registar que durante o período colonial emergiu, nos Estados Unidos da América, o ensino direccionado para a obtenção de lucro com uma orientação vocacional; no entanto, já no início do séc. XX a existência de escolas vocacionais privadas foi atacada devido a duas razões: “à sua dúbia reputação nas práticas que utilizava e ao crescimento da educação vocacional nas escolas públicas” (Morey, 2002: 3). Nos anos 70 e 80, devido à pressão que estas escolas exerceram junto do poder político, elas tornaram-se elegíveis para receber ajudas estaduais e federais levando a uma alteração importante. De facto, estas escolas deixaram de ser conduzidas pelo mercado para ser tornarem parcialmente subsidiadas pelo governo federal. Estas instituições ofereciam formação ocupacional e às vezes a sua formação associava-se ao grau de bacharel. Segundo esta autora, nos anos 80, haveria cerca de 4000 instituições, com 1.888.000 de estudantes e estas instituições não competiam com os *colleges* e as universidades, já que “permaneciam numa área periférica do ensino superior” (*ibid.*: 3), contudo nos últimos anos este número aumentou e muitos *colleges* e universidades orientados para o lucro procuram e têm obtido o reconhecimento pelas entidades regionais. Na perspectiva desta investigadora, este desenvolvimento veio a alterar o equilíbrio “em alguns segmentos da educação não orientada para o lucro” (*ibid.*: 3) e a transformar um sector relativamente pequeno numa área que representa “USD 3.5 biliões/ano que é dominada por empresas que actuam em *franchising* regional e nacional” (*ibid.*)³⁷.

Assim, podemos afirmar com Morey (*ibid.*) que a evolução das tecnologias acelerou este processo porque permitiu ligar o mundo globalmente, o que, a par das mudanças nos mecanismos do mercado, criou as condições para “novas oportunidades para a educação orientada para o lucro e organizações de formação” (*ibid.*: 4). Por conseguinte, consideramos que a variável tecnológica revela-se de extrema importância na abordagem que fazemos à formação de redes institucionais porque, pelo menos, nos Estados Unidos da América:

“A tecnologia traz consigo novos e mais ricos recursos para o conteúdo da aprendizagem; cria novos contextos para a interacção entre instrutores e estudantes e pode alterar a forma como os estudantes e as instituições abordam a questão da avaliação e da certificação (Green, citado por *ibid.*: 5).

36 O país exportador de educação transnacional na Europa é o Reino Unido e os países importadores são: a Grécia, a Espanha e a Itália. (Machado dos Santos, 2002).

37 De entre os maiores actores neste mercado, pode destacar-se o Grupo Apolo que oferece programas certificados equivalentes ao grau de bacharel, de mestrado e de doutoramento através das seguintes entidades: University of Phoenix, Inc., the Institute for Professional Development, the College of Financial Planning Institutes Corporation e a Western International University, Inc.. Actualmente, esta instituição tem 116.300 alunos (Morey, 2002).

Numa perspectiva europeia, segundo Machado dos Santos (2002) a educação transnacional pode contribuir para melhorar o acesso ao ensino superior, em países onde a procura excede a oferta do sistema oficial de ensino superior, para diversificar as metodologias de ensino utilizadas, para desenvolver a internacionalização do ensino superior e para promover a cooperação intercultural, contudo, os problemas emergentes da falta de transparência e de regulação levam ao surgimento de tensões entre os sistemas nacionais e o processo de internacionalização.

Assim, Machado dos Santos (*ibid.*) identifica como problemáticas resultantes da emergência da expansão da educação transnacional, as seguintes: a garantia de qualidade (os novos fornecedores não têm mecanismos internos de garantia de qualidade); o reconhecimento e transparência (como firmado na Convenção de Lisboa³⁸) só se aplica a qualificações dadas no âmbito de um sistema de ensino reconhecido pelos Estados que assinaram a Convenção, não abrangendo os graus que derivem da educação transnacional; a falta de regulação (na UE há como regra a não existência de qualquer mecanismo de regulação para a educação transnacional).

Face a estes desafios, Adam (2001), considera que os Estados-Nação terão que decidir sobre questões como: a organização e estrutura de educação tradicional e a forma de transmitir o conhecimento; a relação entre a educação tradicional, o Estado e o ensino superior não oficial; o tipo de agência de garantia de qualidade efectiva na regulação e protecção dos estudantes no contexto do GATS; a reconsideração da natureza e papel das instituições tradicionais e o seu relacionamento com os estudantes; o reconhecimento académico e profissional e a globalização das profissões; o uso de uma língua estrangeira como o meio necessário para fornecer a educação transnacional. Todas estas questões, aliás muito pertinentes, obrigam-nos a reflectir nos efeitos da internacionalização de terceiro grau sobre esta vertente do ensino superior e na busca da estratégia adequada que possibilite o aproveitamento das oportunidades que se venham a colocar aos sistemas de ensino superior na Europa.

3.3.6 Internacionalização e qualidade

O estudo, desenvolvido por Reichert (2000), aponta para a existência de uma relação entre a internacionalização e a melhoria da qualidade do ensino superior. Assim, face à necessidade de garantir os níveis adequados de qualidade e de responder às necessidades do mercado de trabalho da economia crescentemente competitiva e global, há a necessidade

38 Cfr. *supra* pp. 56 e 57.

de implementar critérios de internacionalização da qualidade. Nestes termos, numa reunião, promovida pelo Council for Higher Education Accreditation, dos Estados Unidos da América, foi objecto de discussão a internacionalização da garantia de qualidade.

Por outro lado, a nível dos Estados-Nação:

“Os Governos converteram as suas políticas de ensino superior de uma regulação orientada pelo input para uma regulação orientada pelo output. Em geral, pode falar-se, por um lado, numa troca entre desregulação e autonomia institucional, e por outro lado, em prestação de contas e controlo pelo output” (*ibid.*: 52).

A nível Europeu, o TUE (Nice 2001), no articulado que envolve o ensino superior, também se refere à qualidade da educação como um objectivo a atingir³⁹. Assim, pode ler-se, por exemplo, no TUE (Nice 2001), art. 149º, nº1:

“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, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística” (Lopes, 2002: 135).

Analisaremos à frente a questão à luz da Declaração de Bolonha⁴⁰.

3.3.7 Internacionalização das redes cibernéticas

A introdução das novas tecnologias tem sido elemento complementar de suporte às actividades de internacionalização desenvolvidas. Assim, Reichert (2000) aponta, por um lado, para a existência de cursos oferecidos pela Internet e por outro lado, para a colaboração em investigação e desenvolvimento tecnológico. Ambas as abordagens fazem prever um aumento do número daqueles que podem estar em condições de oferecer serviços no âmbito do ensino superior.

A este respeito, Weigel (2000) levanta uma questão muito pertinente radicada no facto de saber se as universidades procuram envolver-se em actividades de ensino a distância porque acreditam que vão melhorar as experiências de aprendizagem dos seus estudantes, ou será que estão apenas a procurar ganhar a sua quota parte das iniciativas da *dot-com*? Se fosse positiva a resposta a esta questão não seria real aquilo a que assistimos actualmente:

“O resultado, mais frequente, tem sido pouco mais do que colocar na Internet o programa de estudos, incluindo referências bibliográficas, artigos para leitura e testes práticos, acompanhados da formação de grupos de discussão e de respostas por correio electrónico aos estudantes. Os fornecedores de ensino a distância anunciam quão fácil é colocar um curso na Internet com o software existente [nas universidades]” (Weigel, 2000: 12).

39 Na UE, 13 países dispõem de Agências de Garantia de Qualidade: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Itália, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia. Exceptuam-se a Grécia e o Luxemburgo.

40 Cfr. *infra* pp. 185 e sgs.

A par desta iniciativa, outras actividades podem levar ao enfraquecimento do papel tradicional das universidades europeias, nomeadamente as acções de *elearning*⁴¹ promovidas, por exemplo pela University of Phoenix. Esta universidade americana utiliza, na publicidade aos cursos que oferece, argumentos em torno da flexibilidade de horários e de custos baixos. A universidade afirma que está a mudar tudo sobre a aprendizagem e a desenvolver os instrumentos necessários à formação do futuro. Consideramos que a implementação deste tipo de actividades pelas universidades são caracterizadas como iniciativas de internacionalização de terceiro grau, já que o papel das novas tecnologias de comunicação e de informação influenciam fortemente as universidades nesta área.

Nestas circunstâncias, Castells (2001) introduz, como já referimos, o conceito de nova economia⁴² caracterizada pela existência de um desenvolvimento global radicado na lógica da formação de redes que permitem incluir e excluir, de acordo com os critérios dominantes de capital, de informação e de poder. Assim, “o mundo deixa de estar dividido entre Norte e Sul mas entre áreas de pessoas que estão ligadas ou desligadas a estas redes” (*ibid.*: 155).

3.3.8 Mercadorização do ensino superior

A mercadorização da educação, entendido por nós como um efeito estrutural da globalização⁴³, afecta transversalmente os temas-chave abordados até ao momento. Com efeito, há fortes demandas para que a universidade se torne relevante, “o relacionamento crescente entre educação e sucesso económico, e a predominância da ortodoxia do mercado estão a transformar o ensino superior” (Amaral e Magalhães, 2002b: 8), por isso, temos de ter presente que uma convergência de sistemas de ensino superior na Europa, sem obedecer a critérios precisos de transparência e comparabilidade, pode “criar um mercado apetecido a organizações não europeias e conduzir à implementação de actividades orientadas para o lucro na Europa” (*ibid.*: 9).

No plano tecnológico, esta questão leva à discussão da definição do estatuto que deve ocupar a tecnologia e a ciência: a ciência pura e a ciência aplicada⁴⁴ nas universidades.

41 Segundo a University of Phoenix, *elearning* define-se pela possibilidade de formação que é dada através da Internet. De acordo com a mesma fonte “oferece uma experiência que fornece o conhecimento de que se precisa, quando e onde se precisa” (http://msce.com/Elearn/what_is_elearning.htm).

42 Cfr. *supra* pp. 24 e sgs.

43 Cfr. *supra* pp. 28 e *infra* pp. 194 e sgs.

44 Na óptica de Chiavenato “ (...) A ciência pura é inteiramente desligada de preocupações práticas, enquanto a ciência aplicada, embora usando métodos análogos, visa consequências determinadas. A tecnologia distingue-se da ciência por duas características principais: a tecnologia pode ignorar as causas dos fenómenos que utiliza e encontra-se estreitamente ligada a preocupações de ordem económica” (Chiavenato, 1999: 634 - 635).

Nesta perspectiva devemos tomar em consideração a advertência de Altbach (2001):

“Se as Universidades devem sobreviver como instituições intelectuais, têm de prestar mais atenção ao conjunto das suas responsabilidades de ensino, aprendizagem e investigação. Manter-se fiéis aos valores académicos tradicionais não será fácil, mas os custos crescentes da mercadorização serão muito maiores” (*ibid.*:4).

4. Conclusão

Tendo procedido à caracterização do processo de globalização e dos seus efeitos na educação e no ensino superior e analisado os factores configurativos da realidade actual, devemos reter a argumentação de Santos (1995), sobre o papel que a dimensão normativa e cultural tem no processo de globalização. Assim, podemos afirmar que a integração da economia mundial se fará na AGEE, através do poder político, e na CEMC, através do poder político e da cultura, das normas e dos valores institucionalizados que se sobreporão à interdependência dos mercados e à estabilidade do sistema interestadual.

Assim, podemos considerar que a AGEE se aproxima de uma definição de internacionalização de primeiro grau, enquanto que a CEMC encontra acolhimento na definição de internacionalização de segundo grau, por conseguinte, o processo de globalização leva-nos à definição de dois paradigmas que se definem como componentes da envolvente internacional: competição (internacionalização de primeiro grau e internacionalização de terceiro grau) e cooperação (internacionalização de segundo grau). Desta forma globalização no ensino superior significa a existência de um conjunto de interacções que são estabelecidas entre o poder político e a envolvente internacional (transaccional, não transaccional e cibernética).

Os efeitos da globalização resultam no distanciamento entre os níveis de desenvolvimento dos vários países. Para contrariar a tendência, sugerimos que a universidade substitua iniciativas de internacionalização de primeiro grau, por acções de internacionalização de segundo grau. Parafraseando, Weigel (2000), “Voltemos à educação” ou seguindo o conselho de McPherson a propósito do marketing dos cursos de ensino a distância, incluído nas acções de internacionalização de primeiro grau: “este é o negócio errado para nós desenvolvermos. Temos que aprofundar o que agora fazemos melhor, em vez de nos dirigirmos para um novo negócio, como é o da venda de «courseware»” (*ibid.*: 15).

Nestas circunstâncias, Van Damme (citado por Reichert, 2000) vê o futuro:

“(…) do ensino superior global na emergência de um número limitado de universidades virtuais, desenhadas por corporações poderosas; outros pensam nas universidades correntes a oferecer ensino através dos meios tradicionais ou dos meios virtuais ou muito provavelmente de vários modos intermédios” (*ibid.*: 57).

Desta forma, teremos que fazer corresponder a existência de três níveis de internacionalização, a uma inserção das políticas do ensino superior num novo paradigma definido pela globalização, onde seja diminuto o impacto da internacionalização de primeiro e de terceiro grau, já que parece clara uma tendência emergente para a colonização do ensino superior pelas necessidades económicas (Ball, 1998). Assim, das várias perspectivas de internacionalização focadas, parece-nos importante salientar as questões relacionadas com a envolvente internacional não transaccional definida pela vertente cultural.

Nesta perspectiva, devemos ter presente as palavras de Schwab e Smadja (1999) que se referem à necessidade de demonstrar que a globalização deve compreender o significado de que:

“temos de demonstrar que a globalização não é uma palavra de código para um grupo exclusivo de accionistas às custas de qualquer outra consideração; que a livre circulação de bens e capitais não se desenvolve em detrimento dos segmentos mais vulneráveis da população e de alguns padrões aceites humana e socialmente (...) Se não inventarmos formas de tornar a globalização mais inclusiva, temos de enfrentar o surgimento de confrontos sociais do passado, amplificados a nível internacional” (*ibid.*: 145 e 146).

Segundo estes autores, estamos em face de uma nova forma de individualismo possessivo que tem como consequência adicional “a procura sem restrições do ganho individual e do enriquecimento pessoal e a diluição da sociedade” (*ibid.*) que, em última análise, representará o declínio da participação democrática.

Nestas circunstâncias será oportuno analisar a evolução do processo de integração europeia, bem assim como das políticas de ensino superior na UE tendo em vista o reforço da sociedade europeia.

Capítulo II

O processo de integração europeia e o ensino superior europeu

Capítulo II

O processo de integração europeia e o ensino superior europeu

Depois de termos situado a problemática do ensino superior, face à globalização vamos neste capítulo enquadrá-la no processo de integração europeia. O nosso objectivo é analisar a extensão do caminho percorrido no processo de integração da Europa na área do ensino superior, estudando o sentido das políticas do ensino superior na UE. Esta abordagem, através da análise da implementação das políticas europeias pelas instituições de ensino superior, vai discutir as actividades de internacionalização, levadas a cabo pelas universidades europeias, considerando a natureza do processo de globalização que dá origem a essas actividades de internacionalização.

1. Análise histórica do processo educativo europeu

1.1 Da era greco-romana à era medieval

O caminho que vamos percorrer leva-nos à cidade grega onde se geraram conceitos que hoje são essenciais: a ideia de natureza, a ideia de razão, a ideia de ciência, a ideia de liberdade e a própria ideia de democracia. O olhar sobre a História atinge o nascimento da cidade grega – *polis* – onde a *natureza do homem* representa o pilar da sociedade, a Lei.

A Lei surge, assim, como a alma da cidade, qualquer que seja o regime político, constituindo o fundamento da organização política e social: a ciência política surge como uma espécie de estrutura que providencia a ordem na *polis*⁴⁵. Com a civilização romana introduz-se e difunde-se o elemento decisivo e aglutinador da cultura europeia: a sua língua, o latim (Le Goff, 1995). Neste sentido, é possível falar do *imperium* como uma verdadeira comunidade cívica, normalizada pelo Direito Romano e pelas instituições republicanas.

45 A Cidade é uma unidade política que não se reduz a um simples aglomerado urbano, ela constitui a organização política e social de um território limitado que pode compreender um ou vários conjuntos populacionais, assim como a zona rural que lhe está sujeita. (Touchard, 1991) Para Platão (427 a.C.-348 a.C.) a alma corresponde à cidade com o seguinte paralelismo:

| <i>Alma</i> | <i>Cidade</i> |
|-------------------|--|
| Harmonia interior | Justiça |
| Razão | Filósofo-rei e magistrados |
| Coração | Classe dos guardiões (militares) |
| Desejos | Classe dos produtores e artesãos (trabalhadores) |

(Lara, 1995: 87)

O Império romano estende-se à Grécia “(...) a unidade espiritual das duas civilizações mestras fica assim assegurada no condomínio latino-helénico (...)” (Touchard, 1991: 113). A influência helénica passa a ser preponderante com adaptações à situação do imperador, o que mostra “(...) como o pensamento político romano, desorientado por um fenómeno político novo, teve de se voltar para outras tradições paralelas” (*ibid.*: 114). O estoicismo tornou-se na “(...) filosofia comum de um império de dupla face greco-romano que já não caminhava ao devir, de uma civilização tão estável que parecia uma estrutura definitiva do Universo” (*ibid.*: 117). Nestas circunstâncias é previsível, parafraseando Touchard (1991), uma sucessão de abalos com consequências incalculáveis – “O poder monárquico, tão perturbado endurece; a influência oriental contida pelo espírito greco-romano desaba sobre o império” (*ibid.*: 118). Assim, em breve o cristianismo na sua força de expansão foi preenchendo todas as funções políticas que o neoplatonismo⁴⁶ devia assumir. O cristianismo “religião nova e totalitária não deixa de perturbar a ordem imperial”, substituindo o *Imperium* pela *Autorictas* (*ibid.*: 147 e 148).

Neste contexto, o desenvolvimento do pensamento político do cristianismo assume como características fundamentais: a ideia que o povo judaico tinha acerca do seu destino privilegiado e o messianismo como elemento capaz de alterar o estatuto de uma Nação (Touchard, *ibid.*), no entanto, pode afirmar-se que foi com Santo Agostinho (354-430), através da sua obra *De Civitate Dei*, que foi problematizada a forma como o direito do Estado foi aglutinado pelo direito da Igreja. De facto, Santo Agostinho ao diferenciar as duas cidades, a *Cidade Terrena* e a *Civitas Dei* veio a orientar o curso da história. A *Cidade Terrena* é constituída pelos “seus poderes políticos, a sua moral, a sua história, as suas exigências” (*ibid.*: 138), a *Civitas Dei* é a “comunidade de cristãos participantes do ideal divino” (*ibid.*: 138). Nesta perspectiva, a *Cidade Terrena* dá origem ao que hoje chamamos nação, cuja diversidade cultural, étnica e religiosa compõe a Europa unificada e a *Cidade de Deus* cria as ordens religiosas (Duverger, 1982). Nesta conformidade, Santo Agostinho “aspira a que o poder civil passe a estar completamente impregnado de cristianismo, aspira a que Cristo reine indirectamente, reinando sobre o espírito dos chefes, sugerindo os costumes e as leis” (Touchard, 1991: 141).

Por esta via, o cristianismo, aceitando o movimento da história, ainda que no meio de erros e contradições, pôde contribuir para a construção de uma Europa que Morin caracteriza da seguinte forma: (...) fruto de uma metamorfose e não cessou ela própria de

46 O seu significado político nem sempre é claro no entanto, parece “(...) pregar o respeito absoluto por uma realeza que provém directamente da divindade. ”, contribuindo para reforçar a ideia de que “a ordem social é imposta pela divindade e sublinha que a realeza é a imagem e a emanção da divindade (...). Por outro lado, a sua cosmologia hierarquizada e a sua metafísica de estrutura hipostática ajustam-se perfeitamente a um império que repousa também numa hierarquia de cunho oriental” (Touchard, 1991: 118).

viver metamorfoses em permanência: da Europa dos Estados à Europa dos Estados-Nações, da Europa do *balance of powers* à Europa do desregramento e do desenfreamento, da Europa mercantil à Europa industrial, da Europa do apogeu à Europa do abismo, da Europa dona do mundo à Europa província tutelada (Morin, 1988: 54).

Deste turbilhão histórico em que a Europa mergulhou, emergiram as mais importantes (*re*)evoluções vividas pela Humanidade: a Universidade; o Renascimento; a Modernidade; o Humanismo; a Democracia; a Revolução Francesa; a Declaração dos Direitos do Homem; a Revolução Industrial; o Socialismo; o Colonialismo; as Guerras; os Nacionalismos... Estes factos determinaram o aparecimento de uma organização europeia que Ruegg qualificou como a instituição europeia “par excellence” (Ruges, 1996, Prólogo). Esta instituição europeia “par excellence”, era a expressão da universidade que decorria do facto de ser regida por três poderes: o *Sacerdotum* (o poder espiritual), o *Imperium* (o poder temporal encarnado no Santo Imperador Romano) e o *Studium* (o saber onde a universidade detinha a sua expressão). Segundo Neave (2001), nestes poderes assentava a autoridade super-ordenadora que era formada pelas três Instituições – o poder Divino, o poder na Terra e o poder do Conhecimento que estavam acima da comunidade e fora do alcance de quaisquer fronteiras geográficas. A organização destas instituições representava a universalidade do cristianismo.

A concepção inicial da universidade europeia é devida às duas instituições mais antigas: primeiro a Universidade de Bolonha (1088) e depois a Universidade de Paris (1170). A Universidade de Bolonha era considerada uma universidade de estudantes que se tinham organizado em “nações” de acordo com o seu lugar de origem⁴⁷. Já a Universidade de Paris era uma “universidade de mestres”, uma federação de escolas na qual os mestres, ao mesmo tempo que mantinham a sua autoridade pessoal sobre os seus alunos, administravam colectivamente o *studium* inteiro através dos seus conselhos e dos seus funcionários eleitos(...)” (Verger, 1996: 48 e 49).

⁴⁷ Os próprios estudantes “contratavam os professores por meio de um contrato anual que fixava os seus honorários e os obrigava a cumprir um horário rigoroso para a leitura dos livros especificados do Corpus iuris civilis ou do Corpus iuris canonici” (Verger, 1996: 46).

Figura 1

Mapa da Europa e lista de universidades com as datas de respectiva criação



| | | | | | |
|-----------------|---------|-------------|------|------------|------|
| Bologne | 1088 | Sienna | 1246 | Perpignan | 1349 |
| Oxford | 1167 ? | Plaisance | 1248 | Huesca | 1354 |
| Paris | 1170 | Séville | 1256 | Pavie | 1361 |
| Salerno | 1173 | Montpellier | 1289 | Orange | 1365 |
| Reggio d'Émilie | 1188 ? | Lisbonne | 1290 | Vienne | 1365 |
| Vicence | 1204 | Lérida | 1300 | Pécis | 1367 |
| Palencia | 1209 | Avignon | 1303 | Heidelberg | 1385 |
| Arezzo | 1215 | Coimbra | 1307 | Cologne | 1388 |
| Padoue | 1222 | Orléans | 1309 | Ofen | 1389 |
| Naples | 1225 | Trévise | 1318 | Ferrare | 1391 |
| Verceil | 1228 | Pérouse | 1320 | Erfurt | 1392 |
| Toulouse | 1229 | Cahors | 1332 | Angers | 1398 |
| Cambridge | 1229/33 | Grenoble | 1339 | Leipzig | 1409 |
| Salamanca | 1239 | Valladolid | 1346 | Louvain | 1425 |
| Rome | 1244 | Prague | 1348 | Cracovie | 1464 |
| Valence | 1245 | Florence | 1349 | | |

Fonte: Boudet, 1991: 100 e 101.

A partir do séc. XII as universidades rapidamente proliferaram pelo resto da Europa, conforme se pode ver na Figura 1. As datas apontadas devem ser entendidas, apenas a título indicativo, uma vez que há algumas que geram controvérsia. As universidades foram sendo fundadas em função das querelas que “marcaram o Cisma e continuaram a dividir a Igreja” (Verger, 1996: 98), uma vez que constituíam a base do apoio intelectual de que os papas necessitavam e por isso eram estabelecidas em áreas da sua fidelidade⁴⁸.

Durante a Idade Média, o Estado-Monárquico, baseado nas instituições feudo-vassálicas da época merovíngia, é a expressão política da organização de todo o humano-social (Touchard, 1991). Neave (2001) argumenta que o reforço da territorialidade,

⁴⁸ Esta orientação veio a enfraquecer a função dos studia generalia, que tinha sido no sentido de os considerar “centros supranacionais de propagação de uma cultura internacional” (Verger, 1996: 99) tornando-se em “escolas destinadas à elite intelectual e às classes dirigentes dos estados em que estavam situadas.” (*ibid.*).

acompanhado pela erosão da autoridade super-ordenadora baseada nos poderes transcendentes, permite a ascensão do Príncipe que se apropria dessa autoridade e por essa via afecta a missão da universidade. Com efeito, “não é a guilhotina, mas o (devidamente intitulado) *doctorat d'état* que constitui a principal ferramenta e símbolo do poder do Estado” (Gellner, 1983: 59). Com a territorialização as universidades foram submetidas ao controlo centralizador do Estado e o conhecimento útil deixa de ser considerado universal para se estabelecer uma ligação entre territorialidade e conhecimento válido (Neave, 2001). Assim, o conhecimento útil era aplicado a um “contexto territorial específico” onde os estudos eram concluídos numa universidade situada “no mesmo reino onde a futura responsabilidade pública viria a ser exercida” (*ibid.*: 20), portanto, os lugares públicos de uma dada Nação eram preferencialmente atribuídos aos candidatos, em função da instituição nacional onde tivessem obtido as suas qualificações. Este facto constitui o primeiro passo para ligar a universidade ao serviço público e estabelece os fundamentos do modelo de controlo, pelo Estado, do ensino superior:

“na Áustria, as reformas educativas de Maria Teresa e do seu filho José II foram a resposta às necessidades de um Estado muito centralizado em consolidação: os três princípios orientadores da reforma eram a uniformidade, a universalidade e a utilidade (...) um sistema estável e universal de educação devia salvaguardar, em todos os domínios, um sistema mental uniforme (virtudes cívicas e verdadeiro espírito nacionalista) e o sistema educativo devia ficar sob o controlo firme do Estado” (Grubert, citado por Amaral, 1997: 2)

Segundo Amaral, o modelo de controlo do Estado encontra justificação no princípio da homogeneidade legal, como forma de assegurar a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos e a igualdade na competição pelos empregos do Estado.

1.2 Da era medieval à era do Estado-Nação

A partir de 1789, data da Revolução Francesa, a identidade colectiva – cultura – autonomiza-se da figura do Príncipe porque a educação dos cidadãos lhes permite adquirir “(...) capacidades e sensibilidades que os tornam aceitáveis para os seus semelhantes, que os preparam para assumirem cargos na sociedade (...)” (Gellner, 1983: 63), assim, pode falar-se da emergência de uma identidade nacional caracterizada, segundo Neave (2001) pela existência de uma “consciência partilhada de história, literatura, língua, ciência e das suas instituições leais à pessoa de direito” (*ibid.*: 22). Então, como escreve Gellner, estabelece-se uma relação indissociável entre o Estado e a Cultura uma vez que “têm agora de estar relacionados, enquanto no passado a ligação era fraca, acidental, diversificada, remota e muitas vezes mínima. Agora é inevitável” (Gellner, 1983: 64).

Esta ligação parece constituir a justificação do advento do Estado-Nação e permite atribuir à educação na Europa a importância no desempenho deste papel de mediação entre o Estado e a Nação. A viabilidade do Estado-Nação constitui o nível superior de coordenação do acesso ao conhecimento, favorecendo o crescimento da universidade moderna, que teve como principais elementos impulsionadores as reformas de Humboldt em 1807 e a criação da universidade imperial, por Napoleão (Neave, 2001). Estes acontecimentos foram decisivos para a determinação das matrizes modernas dominantes na educação superior, na Europa, ainda que, de certa forma, como sustenta Scott (1995) se trate de uma categorização que subestima o pluralismo dos vários sistemas de ensino superior. Assim, temos os modelos humboldtiano, napoleónico e oxbridge. O modelo humboldtiano é representativo da universidade alemã, baseado no conhecimento; o modelo napoleónico, dominado pelas *Grandes Écoles* (acima das próprias universidades), é baseado na formação ou profissionalização; o modelo oxbridge (Oxford e Cambridge), representativo da universidade inglesa, é baseado no desenvolvimento da personalidade que aspirava a civilizar o cavalheiro (Gellert, 1993).

Face à estabilização dos Estados-Nação, é importante analisar as relações que se estabeleceram entre as instituições de ensino superior e o Estado. Neste sentido, podemos começar por indicar os três modelos relativos à distribuição da autoridade que Clark (1983) aponta como as combinações mais representativas. No modelo da Europa Continental, o poder é repartido entre o Estado e a *oligarquia académica*, no modelo do Reino Unido o poder reparte-se entre a *oligarquia académica* e administradores institucionais⁴⁹ e no modelo dos Estados Unidos da América, o poder é dividido entre a *oligarquia académica* e administradores institucionais, com mais peso dos administradores institucionais, em comparação com o modelo do Reino Unido. No modelo da Europa Continental, importa referir que o princípio coordenador das universidades na rede nacional era o princípio da homogeneidade legal. Isto significa que “numa dada nação, o mesmo tipo de instituições de ensino superior é regulado pelo mesmo conjunto de leis, decretos e legislação ministerial” (Neave, 2001: 31), reflectindo uma tendência clara de homogeneização no ensino superior. Por outras palavras:

“Contra os mercados tradicionais de emprego local, a homogeneidade legal criava um mercado que não era só nacional mas, também, moderno. A universidade, como emanção do Estado modernizador, actuava como uma espécie de entidade supra paroquial” (Neave e van Vught, 1994: 270).

⁴⁹ No Reino Unido a Universidade não foi incorporada no Estado, nem o pessoal académico tornado funcionário público (Neave, 2001).

Assim, podemos afirmar que houve um processo de nacionalização do ensino superior, com a transferência de responsabilidades de certificação, acreditação, finanças e contratação de académicos, das universidades que até então se governavam a si próprias, para o Estado, a nova autoridade super-ordenadora (Neave, 2001). Este era o modelo do controlo pelo Estado que foi sendo adoptado por cada uma das matrizes de ensino superior, com adaptações ao nível do grau de autonomia que era concedido às universidades. Assim, a universidade humboldtiana garantia liberdade individual aos académicos, mas não às instituições, baseada no facto de a ciência institucionalizada “garantir a força unificadora de que o Estado necessitava para se legitimar, quer como instituição máxima quer como «Estado da cultura»” (Amaral e Magalhães, 2001b: 8). Na matriz napoleónica, a universidade era controlada pelo Estado através de mecanismos de regulação e de controlo *a priori* e a autonomia académica era muito mais restritiva.

O processo de nacionalização do ensino superior envolve também a intervenção do Estado, ao nível do estabelecimento de normas para a definição das condições de entrada nas universidades e, em última análise, o conhecimento a exigir às futuras elites da Nação (Neave, 2001). Parece estar subjacente, a este processo, a ideologia democrática em que a educação é referenciada no campo jurídico e “o realce atribuído ao mundo jurídico e à difusão de uma cultura cívica associa-se a uma defesa intransigente do respeito formal pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, encarados como bens universais (...)” (Correia, 2000: 29), constituindo-se, assim, a educação como bem comum legitimando-se, por esta forma, a necessidade de “integrar a escola num espaço homogéneo cuja gestão seria assegurada através da intervenção uniformizante do Estado” (*ibid.*).

1.3 Da era do Estado-Nação à era da mundialização das economias

Actualmente assiste-se à mudança de discurso, em que as ideologias a favor de uma regulação pelo mercado procuram suplantar o Estado. O Estado-Nação procura reposicionar-se no âmbito de uma realidade, onde a globalização, por um lado, realça a padronização e a homogeneidade, e, por outro lado, fomenta a fragmentação, induzida pelo crescimento de movimentos orientados localmente⁵⁰.

Porém, o novo discurso substitui o Estado pelo mercado e a universidade entra no processo produtivo, ou seja, os estudantes passam a consumidores, as universidades são as unidades de produção (Neave, 2001). No ensino superior, o papel do Estado é associado

50 Cfr. *supra* p. 29. Neste contexto, papel relevante poderão desempenhar as actividades de internacionalização de segundo grau, uma vez que a componente social e cultural sai reforçada, transpondo as fronteiras estabelecidas pelo Estado-Nação.

às estratégias de desregulação ou de controlo remoto, ou como foi designado por Amaral e Magalhães (2001b):

“Num contexto europeu isto significa que a resposta aos problemas do ensino superior residirá, provavelmente, numa situação de hibridismo com uma proporção equilibrada de autonomia institucional e de regulação governamental temperada por alguns mecanismos tipo-mercado” (*ibid.*: 17)

Segundo Correia (2000), podemos caracterizar esta evolução do princípio regulador do Estado para o mercado como a transição de um discurso marcado pela ideologia democrática para a ideologia de inclusão. Nesta última, o mercado é tomado como referencial, a educação vem a apropriar-se de elementos do mundo empresarial, onde são reforçadas noções como a autonomia, a flexibilidade, a qualidade e a educação instrumental – “(...) uma educação cujo fim supremo é a satisfação das necessidades, dos interesses e das motivações dos seus clientes” (*ibid.*: 30). Desta forma se implementa a convivência de uma cultura de tolerância com uma cultura da diferença e da diversidade, onde proliferam discursos entusiasmantes da realidade.

Neste contexto, parece interessante expor as conclusões de um ensaio, elaborado por Correia, sobre as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal nos últimos 25 anos, no Quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 2

Ideologias que marcaram o sistema educativo em Portugal nos últimos 25 anos

| | Ideologia democratizante | Ideologia democrática | Ideologia da modernização | Ideologia da inclusão |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|--|--|
| Modo de definição | Político | Jurídico | Económico | Organizacional |
| Princípio regulador | Comunidade | Estado | Empresa | Mercado |
| Cultura de referência | Cultura dos direitos | Cultura cívica | Cultura da eficácia | Cultura da tolerância |
| Princípio de legitimação dos saberes | Interesse emancipatório | Universalidade e neutralidade axiológica | Utilidade económica e instrumental | Utilidade instrumental e utilidade para a gestão da questão social |
| Princípio organizacional | Flexibilidade social ofensiva | Homogeneidade e uniformidade | Flexibilidade organizacional externa | Flexibilidade organizacional interna |
| Definição da coesão social | Transformação e construção do social | Integração social | Eficácia económica e social | Inclusão na ordem social |
| Intervenientes legítimos | Comunidades escolares e não-escolares | Estado e representantes do mundo escolar | Mundo empresarial e técnicos da educação | Gestores dos problemas sociais Gestores escolares “Cientistas” da Educação |

Fonte: Correia, 2001: 28

Tomando em consideração estes dados, podemos tentar definir o tipo de universidade que predomina actualmente. Tendo em conta a concepção de universidade operacional, definida por Amaral, utilizando a terminologia de Freitag, a universidade operacional é:

“(…) regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível (contratos de trabalho flexíveis, abandono da dedicação exclusiva, separação entre docência e investigação (…) está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objectivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual (…)” (Chauí, citado por Amaral, 2001a: 7),

e representa o modelo de universidade que corresponde à ideologia da inclusão.

A caracterização da época actual, que alguns autores denominam como pós-modernismo, identifica esta universidade mergulhada num processo de deslegitimação que a impede de exercer a sua missão de especulação e emancipação. Lourenço (1994) lembra a falta de aplicação que o saber encontra na comunidade. Kerr (1967) reflecte no momento em que a universidade deixou de existir enquanto tal, preocupando-se somente em responder a uma sociedade cada vez mais exigente em detrimento de um dos seus elementos mais fundamentais, os estudantes. Santos (1994) identifica três tipos de crise que atingem a universidade: a hegemonia, a legitimidade e a institucional. A crise da hegemonia debate-se com a questão da exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, a crise da legitimidade relaciona-se com a democraticidade da transmissão dos conhecimentos e a crise institucional está ligada aos mecanismos de definição organizacional da instituição universitária e de autonomia.

2. Identificação das políticas de ensino superior na União Europeia

2.1 Do Tratado de Roma (1957) ao Tratado de Maastricht (1992)

A UE (através da acção que tem vindo a desenvolver no quadro dos programas comunitários que financia) tem sido a entidade responsável pela re-introdução da dimensão europeia no ensino superior. Neave (2001), recorda-nos que o impacto destas iniciativas, expresso na mobilidade de estudantes, se traduz na democratização⁵¹ de uma actividade aristocrática do passado, no entanto, esta iniciativa corresponde a um crescente interesse da UE pela educação e formação, que segundo Field (1998) se desenvolveu ao longo de 4 estádios, a saber:

51 Em vez de democratização, talvez preferíssemos a designação de generalização, uma vez que em 1992 apenas 4% dos estudantes beneficiaram do programa de mobilidade Erasmus, quando o objectivo era 10%. (Field, 1998)

| | |
|------------------|--|
| 1957-1973 | A educação e a formação tinham pouco interesse para a C.E., estando sob alçada dos Estados-Membros. Desde 1971 que os Ministros da Educação dos Estados-Membros se reúnem regularmente, sem o carácter formal da estrutura do Conselho de Ministros. De Witte (1993) fala de reuniões ordinárias à sombra da Comunidade Europeia, sustentando a hipótese de que estas reuniões asseguravam flexibilidade e liberdade de escolha dos temas a abordar. |
| 1974-1985 | As preocupações da CE centram-se ao nível da formação vocacional. |
| 1986-1992 | Educação e formação tornam-se áreas de intervenção política com um conjunto de programas de acção, tendo em vista o mercado comum. |
| A partir de 1992 | O Tratado da UE consagrou pela primeira vez no art. 126. ^o ⁵² , o articulado jurídico que possibilitou a adopção de políticas na área da educação, tendo em vista a promoção da cidadania europeia ⁵³ . |

O primeiro estágio corresponde ao desenvolvimento de uma estratégia na área da cultura e da educação, tendo em vista a construção da Europa como um espaço comum. No segundo estágio as acções na área da educação a partir dos anos 70 “incluíram o apoio a visitas de estudo, a dimensão europeia na educação, a mobilidade de estudantes, o bilinguismo e a compilação de estatísticas (Nóvoa e Lawn, 2002: 3). Em 1976, o Conselho de Ministros da Educação dos Estados-Membros da UE adoptaram a resolução que veio a criar a primeira rede de informação sobre a educação na UE (EURYDICE) e a lançar um programa de visitas de estudo nos diferentes países europeus para os especialistas em educação (Programa Arion). No terceiro estágio, o objectivo do mercado comum traz, para a agenda política da UE, o lançamento dos primeiros programas de acção na área da educação e formação, de que são exemplo o programa Erasmus e o programa Comett.

2.2 Do Tratado de Maastricht (1992) ao Tratado de Amesterdão (1997)

O TUE (Maastricht 1992) no Título VIII reúne normas relativas à política social, à educação, à formação profissional e à juventude. Relativamente à cultura o TUE (Maastricht 1992), no art. 128º dispõe que a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento da cultura dos Estados-Membros, respeitando a sua diversidade nacional e regional e pondo simultaneamente em evidência o património cultural comum.

52 No art. 126º do Tratado da UE pode ler-se o seguinte: “1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. (...)” (Lopes, 2002: 135).

53 Cfr. *supra* p. 55. Na linha de Nóvoa (2002) a mobilidade pode ser uma forma de imaginar a cidadania europeia.

No mesmo Tratado, a alínea q), do art. 3º, subordinado ao título Meios: Políticas Comuns, dispõe que à Comunidade apenas será atribuída a função de contribuir para um ensino e uma formação de qualidade e para o desenvolvimento das culturas dos Estados-Membros. Daqui podemos deduzir que o TUE (Maastricht 1992) afasta a hipótese de definição de uma política educativa comum⁵⁴.

Pode afirmar-se que foi depois da assinatura do TUE, assinado em Maastricht, em 7 de Fevereiro de 1992, que as políticas de educação se tornaram independentes das de formação⁵⁵. Por esta razão, na área da educação, Field (1998) adverte para o facto de que a UE se limita a incentivar os Estados-Membros a cooperar entre si, estabelecendo para o efeito programas específicos, enquanto que, na área da formação, à Comissão se reconhece o direito de tomar medidas para implementar as suas políticas. Nestas circunstâncias, parece estarmos em face de uma forma de actuação que Field (*ibid.*) caracteriza como sendo a criação de redes de “fazedores” de opiniões que dão ímpeto e extensão às pretensões da UE em questões políticas e actividades que se pretendem implementar. Esta actuação, no entanto, cria tensões entre a UE e os Estados-Membros uma vez que a teia de relações complexas que se estabelecem entre estes dois pólos estão à mercê da influência da globalização.

Segundo Neave (2001), o papel da UE na área da educação é o de complementaridade, ou seja, promover a cooperação entre os Estados-Membros de forma a que as universidades se complementem e completem para alargar o leque de oportunidades oferecidas. Nesta linha, é com alguma expectativa que tomámos conhecimento da proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho, datada de 17 de Julho de 2002, que estabelece um programa para o reforço da qualidade no ensino superior e a promoção da compreensão intercultural, através da cooperação com países terceiros, denominada Erasmus World (2004-2008). Os objectivos globais do programa enquadram-se em acções como: a criação de cursos de mestrado na UE, tendo em conta as questões de complementaridade entre os vários sistemas de ensino superior europeus; concessão de bolsas de estudo; estabelecimento de parcerias com estabelecimentos de ensino superior de países terceiros.

Retomando a cronologia dos acontecimentos, podemos falar de um pós 92, recheado de iniciativas apresentadas pela UE, a que não corresponde um acréscimo no orçamento total alocado à educação. Com efeito, no período de 90-95 não há grandes oscilações orçamentais. (Field, 1998).

54 No âmbito da Convenção sobre o Futuro da Europa (2001) e do Livro Branco sobre Governança Europeia (2001), poderão ocorrer alterações neste domínio. Cfr. *infra* p. 167.

55 À luz do art. 127º do TUE (Maastricht 1992) “1. A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional. (...)” (Lopes, 2002: 136).

Em 1993, é lançado o Livro Verde sobre a *dimensão europeia*, focando os seguintes pontos: cooperação escolar, mobilidade e troca de jovens, sensibilização dos professores e do pessoal educativo para a dimensão europeia, promoção do ensino das línguas, promoção do ensino a distância e dos sistemas multimédia, promoção da inovação pedagógica e da sua difusão, reforço das trocas de informação e de experiências sobre os sistemas de educação (Degryse, 1995). Neste mesmo ano, a Comunidade nas linhas definidas pelo TUE (Maastricht, 1992), em matéria de educação, começa a lançar diversos programas no sentido de favorecer a mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino do espaço europeu.

Em 1995, é apresentado o Livro Branco *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*. Este documento representa a primeira declaração política da UE, com base nas novas responsabilidades atribuídas pelo TUE (Maastricht, 1992). O que parece realçar do documento é a introdução da formação ao longo da vida e o seu significado para o emprego e a economia, bem assim como a proclamação de um modelo social para a Europa. Em 1996, é lançado o Ano Europeu do Ensino ao Longo da Vida. O programa Sócrates foi lançado neste mesmo ano e entrou em vigor no ano lectivo 97/98.

Este programa, além da mobilidade de estudantes e de professores, pretende beneficiar os estudantes não-móveis com actividades de cooperação com dimensão europeia. O programa abrange todos os níveis de educação e o capítulo do ensino superior denomina-se Erasmus e genericamente o programa procura promover a qualidade da educação através do aumento da cooperação, da mobilidade e do desenvolvimento da dimensão europeia. Em termos mais específicos, o programa Sócrates visa:

- a) aumentar a dimensão europeia na educação e facilitar o acesso à educação transnacional promovendo a igualdade de oportunidades;
- b) promover o conhecimento quantitativo e qualitativo das diferentes línguas da UE, em particular aquelas que são menos faladas, contribuindo para a promoção da dimensão intercultural da educação;
- c) promover a cooperação e mobilidade na área da educação, encorajando às trocas educacionais entre as várias instituições;
- d) promover a utilização do ensino aberto e a distância;
- e) desenvolver a troca de informações;
- f) ajudar à remoção dos obstáculos à mobilidade, através do uso das novas tecnologias.

2.3 Do Tratado de Amesterdão (1997) ao Tratado de Nice (2001)

Em 1997, é apresentado um Relatório de um grupo de trabalho que incide sobre a construção da cidadania europeia, o reforço da competitividade, a manutenção da coesão social e as vantagens da sociedade de informação. O TUE (Amesterdão 1997) mantém o texto da alínea q), do art. 3º, do TUE (Maastricht 1992). Por este facto, também o Tratado de Amesterdão mantém afastada a hipótese de ser criada uma política educativa comum. Relativamente às matérias de educação e de formação, o TUE (Amesterdão 1997) apenas alterou a numeração do art. 126º que passou a ser o art. 149º e o art. 127º passou a ser o art. 150º mantendo os textos.

Em 1998, a Comissária para a Educação apresenta as propostas para nova geração de programas para a educação, formação e juventude, que devem vigorar entre 2000-2006, tendo em vista a adopção de uma abordagem integrada da educação e formação, uma simplificação da administração e uma maior descentralização.

Neste mesmo ano (1998), seguindo as orientações do Livro Branco *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995), é elaborado o plano de acção tendo em vista a promoção da mobilidade transnacional. É também neste ano que se chega a um acordo político, com a finalidade de estabelecer o “Europass Formação”, que servirá de registo para todos os períodos de formação profissional obtidos pelo cidadão europeu, em qualquer Estado-Membro, diferente do seu país de origem.

Em 1999, é adoptada a Agenda 2000⁵⁶ que, segundo Nóvoa (2002), vem a integrar um dos pilares das políticas internas da UE, já que o Conselho Europeu estabeleceu uma “rolling agenda” em três áreas prioritárias: o papel da educação e da formação nas políticas de emprego, o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a promoção da mobilidade, incluindo o reconhecimento de períodos de estudos feitos nos estrangeiro” (*ibid.*: 140). Assim, este órgão procurará discutir, com intervalos regulares, os temas prioritários na sua agenda. De acordo com um modelo cíclico, o Conselho discutirá temas de interesse comum (submetidos pelos Estados-Membros ou pela Comissão) e decidirá, com base na informação a fornecer pela Comissão, sobre acções futuras. Os Estados-Membros informarão o Conselho de todas as iniciativas políticas relevantes e de todos os exemplos de boas práticas que existam nos seus Estados sobre um determinado tema considerado prioritário e a Comissão fornecerá uma análise sumária da informação dada pelos Estados-Membros.

A título indicativo pode ler-se na Acta da reunião do Conselho que os temas prioritários a considerar seriam o papel da educação e formação nas políticas de emprego, o

⁵⁶ No âmbito da Presidência Alemã da UE que decorreu de 1/01/1999 a 30/06/1999.

desenvolvimento da qualidade na educação e formação e a promoção da mobilidade, incluindo o reconhecimento de qualificações e períodos de estudo.

Em 2000, a Resolução do Conselho, relativa ao plano de acção a favor da mobilidade, confirmou os objectivos (definição e democratização da mobilidade na Europa, promoção das formas de financiamento adequadas à mobilidade na Europa, aumento da mobilidade e melhoria das condições em que se efectua) e lançou um debate público sobre os objectivos dos sistemas de ensino no âmbito da sociedade cognitiva.

Na sequência da reunião do Conselho Europeu de Lisboa (23-24 Março 2000), uma parte muito significativa das conclusões foi consagrada à educação e à formação. Sob o lema educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento, foram feitas algumas considerações relativamente ao ensino superior, tendo em vista: a necessidade de adaptação dos sistemas educativos e de formação europeus à sociedade do conhecimento e às exigências de um maior nível e qualidade de emprego; a melhoria da utilização dos programas comunitários (Sócrates e Leonardo da Vinci), nomeadamente na remoção de obstáculos à mobilidade de docentes; o desenvolvimento de uma norma europeia para os *curricula vitae*, de forma a facilitar a avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Desta forma, podemos constatar com Nóvoa e Lawn (2002) que depois da ratificação do TUE (Maastricht 1992) e até ao Conselho Europeu de Lisboa de 2000, a reorganização dos programas europeus na área da educação foi feita tendo em conta o respeito pelos princípios da subsidiariedade e diversidade. Porém, no Conselho Europeu de Lisboa, ao ser tomado o objectivo de assumpção de uma economia baseada no conhecimento, abriu-se a hipótese do mandato da UE se poder vir a desenvolver no sentido de “aumentar a dimensão europeia das políticas nacionais na área da educação” (Hingel, 2001, citado por *ibid.*: 3).

Na área da investigação, nas Conclusões da Presidência do Conselho Europeu, pode ainda constatar-se que são corroborados os objectivos da Comunicação da Comissão Europeia *Rumo a um espaço europeu da investigação*. Esta referência poderá ser analisada à luz da intenção da Comissão Europeia, em criar um espaço europeu de investigação e de inovação, contudo, não existe na sua proposta uma referência significativa ao reforço do papel que a universidade poderia desempenhar no desenvolvimento do espaço de investigação europeu, uma vez que a investigação e a inovação, neste contexto, estão ligadas a factores económicos e às conexões que é possível estabelecer com o mundo empresarial.

O TUE (Nice 2001)⁵⁷ manteve a numeração e os textos do TUE (Amesterdão 1997) dos artigos 3º, 149º e 151º. No âmbito da Presidência francesa da UE foi proclamada a Carta dos Direitos Fundamentais da União, onde, no nº 3 do artigo 14º se dispõe:

57 Os trabalhos da Conferência Intergovernamental que reviu o TUE e os Tratados que estabeleceram as Comunidades Europeias foram concluídos durante a presidência francesa da UE, no Conselho Europeu, em Nice, de Dezembro de 2000 (Coelho e Rodrigues, 2001). O Tratado de Nice só veio a ser assinado em Fevereiro de 2001 e entrar em vigor em 1 de Fevereiro de 2003.

“São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas” (Carta dos Direitos Fundamentais da União, 2000: 41).

O art. 15º, referindo-se à liberdade profissional e ao direito de trabalhar considera, no nº2, que: “Todos os cidadãos da União têm a liberdade de procurar emprego, de trabalhar, de se estabelecer ou de prestar serviços em qualquer Estado-Membro” (*ibid.*). No ano de 2000, foi apresentado ao Conselho Europeu o relatório do Conselho de Educação, sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e formação tendo como base os processos de Luxemburgo e Cardiff⁵⁸; foram discutidas estratégias de formação ao longo da vida; e foi designado o ano de 2001 como Ano Europeu das Línguas.

Relativamente ao Relatório sobre os *Objectivos Estratégicos dos Sistemas de Educação e Formação*, gostaríamos de realçar os objectivos estratégicos definidos pelos Ministros da Educação europeus e as medidas propostas para a sua prossecução, como a seguir se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3
Objectivos estratégicos dos sistemas de educação e formação e medidas a adoptar pelos Estados-Membros

| Aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e de formação da UE | Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação | Abrir ao mundo os sistemas de educação e formação |
|--|---|---|
| Melhorar a educação e formação de professores | Facilitar o acesso ao ensino ao longo da vida | Reforçar a ligação entre o mercado de trabalho e a investigação e a sociedade no seu todo |
| Desenvolver capacidades para a sociedade do conhecimento | Tornar o ensino mais atractivo | Desenvolver o espírito empresarial |
| Assegurar o acesso de todos às novas tecnologias | Apoiar a cidadania activa, igualdade de oportunidades e coesão social | Aumentar o ensino de línguas estrangeiras |
| Aumentar o recrutamento de peritos científicos e técnicos | | Aumentar a mobilidade e as trocas |
| Utilizar os recursos de forma eficiente | | Aumentar a cooperação europeia ⁵⁹ |

Fonte: Análise da autora

No decurso do ano de 2001, na área do ensino superior foram adoptadas várias medidas pelo Conselho. A Resolução incide sobre o papel da educação e formação, nas

58 Os processos de Luxemburgo e de Cardiff foram definidos pelo Pacto Europeu para o Emprego, adoptado pelo Conselho Europeu de Colónia em Junho de 1999. O processo de Luxemburgo diz respeito ao “maior desenvolvimento e melhor implementação da estratégia coordenada de emprego, tendo em vista melhorar a eficiência do mercado de trabalho, melhorando a empregabilidade, a capacidade empresarial, a adaptação dos negócios e dos trabalhadores, a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na procura de empregos bem remunerados.”; o processo de Cardiff, é definido como “a reforma estrutural e de modernização, tendo em vista melhorar a capacidade inovadora e eficiência do mercado de trabalho de bens, serviços e capitais.” (Relatório do Conselho Europeu, 3-4 Junho 1999: 2).

59 O processo iniciado pela Declaração de Bolonha aparece referido neste relatório, a título de exemplo, no contexto da cooperação europeia.

políticas relacionadas com o emprego. Esta resolução toma como referência as Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000. Neste contexto, a ênfase é colocada nos sistemas de ensino e de formação, tendo em vista a transição bem sucedida para uma economia e sociedade baseadas no conhecimento. Para o efeito, na linha dos objectivos referidos no Relatório *Objectivos Estratégicos dos Sistemas de Educação e Formação* são fixados objectivos de segunda linha, que pretendem facilitar o acesso ao mercado de trabalho e aumentar a adaptabilidade da mão-de-obra. Uma Recomendação sobre mobilidade, complementada pelo *Plano de Acção sobre Mobilidade* adoptado em Dezembro de 2000, tem como objectivo o encorajamento da mobilidade transnacional e a remoção de obstáculos à mobilidade. Uma Resolução sobre *elearning*, na sequência da apresentação pela Comissão de um Plano de Acção sobre *elearning*, tem o objectivo de promover a cooperação entre a UE, os Estados-Membros, a educação, a formação e a indústria “tendo em vista combinar a educação ao longo da vida, a modernização dos sistemas de educação e de formação e o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação” (Acta da Reunião do Conselho de Educação, realizada em Maio 2001).

A Comissão apresentou uma Comunicação sobre a forma como tornar realidade a área europeia para o ensino ao longo da vida, tendo como objectivos a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade dos cidadãos.

Na Acta da Reunião deste Conselho pode, também, constatar-se uma referência à reunião dos Ministros do Ensino Superior, realizada em Praga, em 18-19 de Maio de 2001. A conferência foi acordada na sequência da assinatura da Declaração de Bolonha e teve como objectivo avaliar o progresso atingido, tendo em vista os objectivos definidos pela Declaração de Bolonha, e decidir os passos futuros, no processo de estabelecimento da área europeia de ensino superior. Claramente se menciona que o processo de Bolonha se desenrola fora do âmbito da UE e inclui todos os países candidatos à adesão.

No primeiro semestre de 2002, durante a Presidência Espanhola, foi adoptada uma Resolução, pelo Conselho, sobre a promoção da diversidade linguística e o ensino das línguas no âmbito dos objectivos do ano europeu das línguas 2001 e foi apresentado, no Conselho Europeu de Barcelona, o plano de acção que visa eliminar na UE os obstáculos à mobilidade de trabalhadores, entre profissões e entre países, até 2005. Neste contexto, discutiu-se, no âmbito da UE, a introdução de um cartão europeu de seguro de saúde, que possibilite, entre outras medidas, dar resposta a três desafios essenciais definidos pela UE: a mobilidade profissional insuficiente, os baixos níveis de mobilidade geográfica e o acesso deficiente a informações sobre oportunidades de mobilidade.

3. Projecção institucional das políticas de ensino superior na União Europeia

A avaliação dos resultados da implementação das políticas europeias nas instituições de ensino superior far-se-á com recurso a vários estudos que têm vindo a ser realizados desde 1996. Há, no entanto, que fazer uma referência a um dos primeiros estudos sobre a mobilidade de estudantes, realizado nos anos 80, uma vez que este foi decisivo para o estabelecimento do programa Erasmus, em 1987⁶⁰. Este estudo incidiu sobre o fluxo de estudantes entre os seguintes países: Estados Unidos da América, Reino Unido, França, Alemanha e Suécia. O estudo concluiu, por um lado, que os programas de troca de estudantes na Europa ocidental, estão estruturados em redes de departamentos⁶¹:

“que cooperam em questões de coordenação curricular o que contribui para que o período de estudos efectuado no estrangeiro seja uma experiência académica válida e assim seja facilitado o reconhecimento, pela instituição de origem, dos estudos realizados no estrangeiro” (Teichler, 1996: 154).

Por outro lado, de forma a garantir maior participação neste tipo de actividades foi colocada a possibilidade de existir algum apoio financeiro para os estudantes, (*ibid.*).

Neste contexto, em 1987, foi lançado o programa Erasmus, e em 1995, quase 20 estudos foram concluídos pelo Centro de Investigação sobre o Ensino Superior e o Trabalho, da Universidade de Kassel, Alemanha.

Em 1998, é publicado, pelo Centro alemão e pela EUA, o primeiro estudo sobre o recém-estabelecido programa Sócrates. Este estudo analisa as Declarações de Política Europeia (DPEs), emanadas pelas instituições de ensino superior, em resposta ao desafio da UE ao exigir a sua formulação para a candidatura ao programa Sócrates. A exigência de apresentação da DPE, juntamente com a candidatura ao programa Sócrates, é colocada no sentido de “fazer com que as instituições pensem nas suas actividades Europeias de uma forma mais estratégica.” (Barblan *et al.*, 1998: 15) Apesar de não existir um modelo pré-definido para apresentação das DPE, os autores do estudo revelam-se surpreendidos pela emergência de algo que pode ser considerado como um modelo. Assim, na quase totalidade das DPE analisadas há: uma introdução da instituição que submete a candidatura, com a alusão, mais ou menos detalhada da missão da instituição, seguida da apresentação da instituição; uma segunda parte onde se dá conta de actividades internacionais e europeias desenvolvidas previamente, fazendo-se referência ao grau de internaciona-

60 O Programa Erasmus foi inserido no programa Sócrates em 1995/96, aquando do lançamento da nova geração de programas. Cfr. *supra* p. 77.

61 Nos Estados Unidos da América, a mobilidade de estudantes é da responsabilidade da estrutura administrativa, gerida pelos serviços de relações internacionais. Esta situação sugere que a abordagem europeia leva a uma cooperação curricular mais forte, reflectindo-se nos impactos académico e profissional mais relevantes das actividades de mobilidade.

lização, de acordo com a percentagem do fluxo de alunos; uma terceira parte relativa aos objectivos da instituição no âmbito do programa Sócrates, uma quarta parte sobre questões transversais que se referem ao grau de compromisso das instituições, tendo em vista a igualdade de oportunidades, a preparação dos estudantes que vão para o estrangeiro, o apoio oferecido aos estudantes estrangeiros, etc.; uma conclusão onde se estabelece o compromisso das instituições com a internacionalização e com a europeização (através do programa Sócrates).

Em 2000, foi publicado um outro estudo realizado pelos mesmos organismos que efectuaram o estudo de 1998, na sequência de algumas alterações introduzidas no programa Sócrates, em vigor desde o ano académico de 1997/98. Essas alterações dizem respeito sobretudo às seguintes questões: a mobilidade de professores que se pretendia mais abrangente e relevante, o desenvolvimento curricular e o estímulo da inovação através das redes temáticas. A par destas modificações, outras a nível administrativo foram adoptadas: a submissão de uma candidatura única institucional contendo todas as actividades de troca e de cooperação e a substituição dos acordos interuniversitários entre as redes de departamentos por acordos bilaterais de cooperação entre as instituições parceiras.

Neste contexto, vamos procurar apresentar os dados mais relevantes, no sentido de caracterizarmos a implementação das políticas europeias nas instituições de ensino superior, fornecendo sempre que possível uma perspectiva comparativa, relativamente aos dados obtidos em ambos os estudos.

Resulta do estudo efectuado em 1998, que os objectivos mais relevantes para as universidades europeias eram por ordem decrescente de importância: a mobilidade de estudantes; a mobilidade de professores; a melhoria da configuração das parcerias; os impactos relacionados com o ensino e a aprendizagem⁶²; a europeização/internacionalização em geral. Podemos constatar, tal como os autores deste estudo que os objectivos estabelecidos estão muito ao nível operacional, na linha dos objectivos do programa Sócrates. Por outro lado, as questões relacionadas com a europeização têm uma referência quase constante à internacionalização, deixando antever que as instituições não pretendem desenvolver as suas actividades de cooperação fora do contexto internacional, “em três quartos das instituições analisadas vemos a necessidade de se referirem ao desenvolvimento das relações da sua política europeia e da sua política internacional” (Barblan *et al.*, 1998: 20).

62 De entre os objectivos relacionados com o ensino e a aprendizagem, foram identificados pelo estudo os seguintes tipos, referidos por ordem decrescente de importância: 1) tomada de consciência da existência de outras culturas; 2) melhoria da qualidade do ensino; 3) preparação para o trabalho; 4) educação académica; 5) educação académica especializada e desenvolvimento pessoal (Barblan *et al.*, 1998: 22).

Em relação ao estudo publicado em 2000, relativamente às razões que são apontadas para a prossecução dos objectivos estabelecidos nas DPEs é conveniente realçar os aspectos que se apresentam no Quadro 4 comparativamente com os objectivos apontados no estudo anterior.

Quadro 4
Objectivos europeus estabelecidos pelas instituições de ensino superior
(segundo os estudos sobre o programa Sócrates)

| | | | | | |
|------|--------------------------|---|--|--|---|
| 1998 | Mobilidade de estudantes | Mobilidade de professores | Melhoria da configuração das parcerias | Impacto no ensino e na aprendizagem | Europeização/internacionalização em geral |
| 2000 | Mobilidade de estudantes | Europeização/internacionalização em geral | Impacto no ensino e aprendizagem | Mobilidade de professores e melhoria da configuração das parcerias | Internacionalização dos curricula |

Fonte: Análise da autora

Os aspectos mais relevantes que resultam desta abordagem serão o facto de o objectivo de europeização/internacionalização em geral ter adquirido uma importância crescente ao longo do período 1998 – 2000 e a circunstância da mobilidade de professores já não ser considerada como uma componente prioritária da mobilidade académica. Esta situação, aliada ao facto de, a nível administrativo, ter havido a substituição dos acordos interuniversitários entre as redes de departamentos, por acordos bilaterais de cooperação entre as instituições parceiras, leva-nos a considerar que haverá alguns perigos para a motivação dos docentes envolvidos nas actividades de mobilidade, principalmente porque houve a introdução de um processo burocrático-administrativo que tem que ser centralizado a nível institucional. Nestas circunstâncias, pode acontecer que este processo se sobreponha aos interesses dos departamentos, levando-nos a uma situação que não é favorável à mobilidade académica. Assim, consideramos estar a adoptar-se uma abordagem muito semelhante à que foi constatada existir nos Estados Unidos da América, aquando do estudo que antecedeu o estabelecimento do programa Erasmus⁶³ e que pouco impacto tinha no desenvolvimento das actividades de mobilidade, uma vez que, se retirarmos a academia da organização das actividades de mobilidade, substituindo-a por meros actos burocrático-administrativos, corremos o risco de afastarmos impactos curriculares mais fortes nas actividades de mobilidade.

63 Cfr. *supra* p. 82.

No que diz respeito à indicação dos elementos da estrutura institucional que desempenham um papel relevante na definição da política europeia, as universidades apontaram, em 1998, por ordem decrescente de importância: as parcerias existentes; as infra-estruturas e serviços de apoio; a própria reputação; a população estudantil internacional; a oferta de especializações europeias/internacionais inovadoras. De referir que, de acordo com os peritos que desenvolveram este estudo, mais de dois terços das instituições inseriram os objectivos que pretendem atingir nas próprias declarações de missão institucionais, “o que demonstra que a internacionalização é uma parte integral da política da instituição” (Barblan *et al.*, 1998: 26).

Do estudo publicado em 2000, relativamente à indicação dos elementos da estrutura institucional que desempenham um papel relevante na definição da política europeia, é conveniente realçar os aspectos que se apresentam no Quadro 5 comparativamente com a indicação destes elementos referidos no estudo de 1998⁶⁴.

Quadro 5

Elementos da estrutura institucional que desempenham um papel relevante na definição da política europeia
(segundo os estudos sobre o programa Sócrates)

| | | | | | |
|------|----------------------|---------------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---|
| 1998 | Parcerias existentes | Infra-estruturas e serviços de apoio; | A própria reputação | População estudantil internacional | Oferta de especializações europeias/ internacionais inovadoras. |
| 2000 | Parcerias existentes | Outros elementos | A própria reputação | Infra-estruturas e serviços de apoio | População estudantil internacional |

Fonte: Análise da autora

Em relação às estratégias institucionais e ao compromisso com os objectivos europeus, as universidades, em 1998, referiram como razões para prosseguir os objectivos europeus/internacionais, as seguintes, indicadas por ordem decrescente de importância: criar uma dimensão internacional na educação; tornar os estudantes conscientes das questões internacionais e fornecer-lhes um conjunto de competências vistas como qualificação chave; assegurar a qualidade da experiência da mobilidade de estudantes; preparar os estudantes para as carreiras do futuro, na Europa; considerar as tendências económicas face à globalização. Por outro lado, o estudo revelou que quanto às actividades inseridas

⁶⁴ Embora o agrupamento de dados, no caso do estudo de 2000 tenha sido feito por grupo de países, ao contrário do estudo de 1998, que efectuou a indicação dos objectivos europeus, por tipo de instituição, a comparação de dados sobre alteração de priorização de objectivos parece ser significativa e fiável.

no programa Sócrates as que mais contribuíram para realçar a estratégia política europeia das universidades foram as seguintes: o envio de estudantes, com 79%; o envio de professores, com 71%; a recepção de estudantes, com 69%; a recepção de professores, com 62%; o ECTS⁶⁵, com 55%. Para além destes elementos, os autores do estudo realçam que têm relevância política, para o reforço da dimensão europeia, as actividades de ensino aberto e a distância, uma vez que poderá ser através destas actividades que os estudantes “não móveis” podem obter uma experiência europeia (*ibid.*).

No estudo publicado em 2000, entre as razões para as instituições prosseguirem os objectivos europeus/internacionais é conveniente realçar os aspectos que se apresentam no Quadro 6, comparativamente com a indicação destes elementos referidos no estudo de 1998.

Quadro 6

Razões apontadas pelas instituições de ensino superior para prossecução dos objectivos europeus / internacionais (segundo os estudos sobre o programa Sócrates)

| | | | | | |
|------|--|--|--|---|---|
| 1998 | Criar uma dimensão internacional na educação | Tornar os estudantes conscientes de questões internacionais e fornecer-lhes um conjunto de competências vistas como qualificação chave | Assegurar a qualidade da experiência da mobilidade de estudantes | Preparar os estudantes para as carreiras do futuro, na Europa | Considerar as tendências económicas face à globalização |
| 2000 | Melhoria do ensino e aprendizagem em geral | Enfatizar a dimensão europeia /internacional no ensino e aprendizagem | Outras razões | Spin-offs nas instituições de ensino superior | Perfil internacional /europeu da instituição |

Fonte: Análise da autora

Na mesma linha de investigação, o estudo de 1998 refere a forma como as instituições planeiam a sua europeização/internacionalização no contexto da DPE. Este planeamento reside em iniciativas como: a internacionalização/europeização de curricula; a melhoria do sistema de reconhecimento de estudos efectuados no estrangeiro; a cobertura dos países da UE através de acordos de parceria, adoptando uma postura não selectiva em relação aos seus parceiros; a cobertura de países fora da UE, através de parcerias, adoptando uma postura selectiva em relação aos seus parceiros.

⁶⁵ O ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos, foi desenvolvido pela Comissão Europeia ao abrigo do Programa Erasmus, como meio de facilitar o reconhecimento académico dos períodos de estudos no estrangeiro e assenta no volume de trabalho do estudante para aquisição de um certo número de conhecimentos (o que deve saber), competências (o que deve ser capaz de fazer) e resultados de aprendizagem, num ano académico. O ECTS confere transparência aos processos de reconhecimento académico e estabelece um meio de comparação entre condições de ensino e a sua transferência de uma instituição para outra. Este sistema de transferência de créditos assenta em três pilares fundamentais: a informação (sobre os programas de estudo disponíveis e os resultados do estudante), o acordo mútuo (entre as instituições participantes e o estudante) e os créditos ECTS (indicação do volume de trabalho dos estudantes). (Actas do Seminário Internacional sobre Sistemas de Acumulação e Transferência de Créditos, 2000).

Em termos gerais, os autores do estudo de 1998 referem que se analisamos o tipo das actividades, no âmbito do programa Sócrates, as que assumiram maior importância face às políticas institucionais do país onde as instituições estão localizadas, permitem salientar o seguinte:

- “ - nas DPEs dos países nórdicos e da Holanda, é colocada ênfase no aumento de cursos em língua estrangeira, melhorando actividades de cooperação com a indústria e particularmente, no caso dos países nórdicos, no desenvolvimento de actividades de ensino aberto e a distância.
- as instituições dos países de língua inglesa (Grã-Bretanha e Irlanda) não têm planos para desenvolver o ensino de cursos em língua estrangeira, mas colocam ênfase na melhoria da formação de línguas estrangeiras para os seus estudantes. Este dois países demonstram maior preocupação que os outros em relação a questões com a qualidade.
- as instituições do sul da Europa tendem a enfatizar a mobilidade e trocas de professores e estudantes, assim como as visitas preparatórias. O uso do ECTS é menos enfatizado do que noutros países.
- as instituições da Alemanha, Áustria e França estão num grau superior na ênfase que colocam na internacionalização dos curricula.
- as instituições norueguesas parecem ter feito um esforço especial nas suas DPEs para justificar e legitimar a sua elegibilidade no Sócrates e expressar o seu forte empenhamento nos objectivos e actividades europeus⁶⁶ (Barblan *et al.*, 1998: 65).

Em 2000, foi ainda apresentado um outro estudo, intitulado *Sócrates Evaluation Study*, realizado pelo Centro alemão, com o objectivo de analisar:

“como estavam as pessoas-chave a nível central das instituições de ensino superior a dar andamento às suas políticas institucionais, como estava a ser administrado o programa Sócrates e como é que os seus impactos estavam a ser avaliados” (Teichler e Maiworm, 2002: 57).

Nesta conformidade, foi enviado um questionário com 24 questões, a 1.608 instituições. Foram obtidas 875 respostas, entre os países, da UE, EFTA⁶⁷ e da CEE⁶⁸. Para o nosso trabalho interessa, sobretudo, analisar as respostas fornecidas às questões sobre a importância para as instituições de ensino superior dos objectivos de europeização e de internacionalização; dos objectivos de europeização e internacionalização nas instituições de ensino superior, durante os últimos 5 anos e que papel era esperado do programa Sócrates para a concretização desses objectivos; dos objectivos das instituições de ensino superior relativamente à mobilidade e à cooperação durante os últimos 5 anos e que papel era esperado do programa Sócrates para a concretização desses objectivos.

Em relação à importância dos objectivos de europeização e internacionalização nas instituições de ensino superior, as respostas recebidas, tendo em consideração os valores totais (inclui os grupos de países: UE, EFTA⁶⁹ e CEE⁷⁰), referem, por ordem decrescente

66 Este esforço acrescido em nosso entender deve-se ao facto de a Noruega ter recusado, em referendo, pertencer à UE.

67 Os países da UE e EFTA são os seguintes (indicando-se em itálico os países não pertencentes à UE): Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, *Islândia*, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, *Noruega*, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido.

68 Os países da CEE são os seguintes: República Checa, Chipre, Hungria, Polónia, Roménia e República Eslovaca.

69 Cfr. *supra* nota 67.

70 Cfr. *supra* nota 68.

de importância os seguintes objectivos: o reforço da europeização/internacionalização em geral; a melhoria da visibilidade da instituição a nível internacional; a introdução de uma política coerente de europeização/internacionalização.

No que diz respeito ao prosseguimento dos objectivos de europeização e internacionalização nas instituições de ensino superior, durante os últimos 5 anos e que papel era esperado do programa Sócrates para a concretização desses objectivos, o estudo *Sócrates Evaluation Study*, levou-nos à elaboração do Quadro 7 tomando os valores totais (inclui os grupos de países: UE, EFTA⁷¹ e CEE⁷²), relativamente aos cinco objectivos mais importantes, às percentagens referidas relativamente à importância do objectivo para as instituições de ensino superior (coluna 2) e às percentagens atribuídas ao papel esperado do programa Sócrates para a concretização dos objectivos de europeização e de internacionalização (coluna 3).

Quadro 7
Objectivos de europeização e de internacionalização
(segundo o estudo *Sócrates Evaluation Study*)

| Objectivos de europeização e de internacionalização (1) | Importância do objectivo (2) | Papel do programa Sócrates para a concretização do objectivo (3) |
|--|---------------------------------|---|
| ➤ Melhoria de medidas sobre o ensino/aprendizagem | 73% | 63% |
| ➤ Europeização/internacionalização dos curricula | 61% | 57% |
| ➤ Melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem para os estudantes não móveis | 53% | 32% |
| ➤ Melhoria da qualidade da investigação | 52% | 20% |
| ➤ Desenvolvimento conjunto de curricula | 44% | 45% |
| ➤ Participação em redes temáticas | 31% | 35% |

Pergunta efectuada no inquérito *Sócrates Evaluation Study* - Que peso é que na sua instituição tiveram, durante os últimos cinco anos, os objectivos de europeização/internacionalização expostos e que papel desempenhou programa Sócrates neste contexto?

Fonte: Análise da autora

No que diz respeito à prossecução dos objectivos das instituições de ensino superior relativamente à mobilidade e à cooperação durante os últimos 5 anos e que papel era esperado do programa Sócrates para a concretização desses objectivos, tendo em consideração os valores totais (inclui os grupos de países: UE, EFTA⁷³ e CEE⁷⁴), o estudo *Sócrates Evaluation Study*, levou-nos à elaboração do Quadro 8, tomando os valores totais

70 Cfr. *supra* nota 68.

71 Cfr. *supra* nota 67.

72 Cfr. *supra* nota 68.

73 Cfr. *supra* nota 67.

74 Cfr. *supra* nota 68.

a que o estudo chegou no que diz respeito aos cinco objectivos mais importantes, às percentagens referidas como importância do objectivo para as instituições de ensino superior (coluna 2) e às percentagens atribuídas ao papel esperado do programa Sócrates para a concretização dos objectivos de mobilidade e de cooperação objectivo (coluna 3).

Quadro 8
Objectivos de mobilidade e de cooperação
(segundo o estudo *Sócrates Evaluation Study*)

| Objectivos de mobilidade e de cooperação (1) | Importância do objectivo (2) | Papel do programa Sócrates para a concretização do objectivo (3) |
|---|------------------------------------|---|
| ➤ Aumento do número de alunos que saem para o estrangeiro | 87% | 85% |
| ➤ Aumento do número de alunos provenientes do estrangeiro | 78% | 77% |
| ➤ Melhoria do apoio administrativo e do aconselhamento académico para os estudantes em mobilidade | 73% | 63% |
| ➤ Melhoria do aconselhamento académico para os estudantes de mobilidade | 73% | 63% |
| ➤ Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem para os estudantes em mobilidade | 71% | 62% |
| ➤ Melhoria do processo de reconhecimento (ECTS) | 70% | 77% |

Pergunta efectuada no inquérito *Sócrates Evaluation Study* - Que peso é que na sua instituição tiveram, durante os últimos cinco anos, os objectivos de mobilidade e de cooperação expostos e que papel desempenhou programa Sócrates neste contexto?

Fonte: Análise da autora

No que se refere aos problemas, tendo sido formulada a questão sobre os problemas que foram encontrado em relação ao programa Sócrates as situações que foram registadas com maior frequência foram as seguintes: a) insuficiência de bolsas individuais para a mobilidade de professores; b) insuficiência de bolsas individuais para a mobilidade de estudantes; c) insuficiência de recursos financeiros para suportar todos os candidatos a leccionar por períodos no estrangeiro; d) falta de pessoal a nível interno para gerir as funções administrativas e serviços relacionados com o programa Sócrates; e) falta de interesse dos professores em ensinar por curtos períodos no estrangeiro; f) falta de meios financeiros para cobrir os custos institucionais relacionados com o Sócrates; g) falta de interesse dos académicos da instituição em relação a questões de curriculum relacionadas com o Sócrates; h) demora na tomada de decisão para estabelecimento do contrato institucional e atraso no recebimento do financiamento por parte da Comissão (Teichler, 2002).

4. Conclusão

Pelo que analisámos, podemos concluir que o período de 1992-2002 foi um período em que as políticas de educação adquiriram novo fôlego por parte da UE, no entanto, em 1997, os Estados-Membros, ao nível do Conselho de Ministros, refrearam esse ímpeto, lembrando à Comissão, por ocasião do lançamento do Livro Branco *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*, que aquela área permanecia sob a sua soberania. Pode ler-se, nas conclusões do Conselho de Ministros da Educação, o agradecimento à iniciativa tomada, sem contudo deixar de criticar a visão linear expressa no documento e a relação que é estabelecida entre formação e ensino e o crescimento económico, centrado na globalização e nas novas tecnologias. Por outro lado, a iniciativa de lançamento do Livro Branco, classificada como a primeira declaração política da UE na área da educação, não foi acompanhada pela alocação de recursos financeiros, para a implementação de novas iniciativas. A UE escudou-se no princípio da subsidiariedade e esperou que algumas acções fossem levadas a cabo pelos Estados-Membros.

Neste sentido, o que parece evidente é a existência de uma política educativa europeia, implementada através de uma estratégia de política “indirecta” (Nóvoa, 1998), reflectindo-se apenas nas directrizes e objectivos de determinados programas de acção. Como nos refere Scott (1995), embora a UE apareça envolvida no ensino superior de forma “oblíqua (...) tem potencial para se tornar uma poderosa força centralizadora e homogeneizadora” (*ibid.*: 41). Neste sentido, as iniciativas da UE já geraram importantes efeitos nos sistemas educativos, particularmente no ensino superior (De Witte, 1993), por exemplo, ao nível do reconhecimento de estudos (imprescindível nas actividades de mobilidade de estudantes realizadas no âmbito do programa Sócrates–Erasmus) e ao nível da oferta de cursos em inglês para atrair os estudantes estrangeiros.

Devemos ter em atenção, contudo, que a política educativa europeia tem assumido uma perspectiva marcadamente económica, com o objectivo de desenvolver os recursos humanos e concretizar a mobilidade de trabalhadores subjacente à realização do mercado interno, “eliminando os obstáculos à integração económica nos sistemas de ensino superior (promovendo a igualdade de oportunidades no acesso de estudantes e professores, reconhecimento de diplomas) e a criação de aptidões educacionais necessárias ao efectivo funcionamento do mercado (estruturando programas de mobilidade e investigação)” (De Witte, 1993: 197). Como argumenta Leitner (1993), as iniciativas da Comunidade só parcialmente apelam à ideia de Europa como comunidade cultural, preferindo-se as considerações de carácter económico, tecnológico e de política social. No plano social, o

modelo Europeu, combinando solidariedade social e coesão com autonomia individual, ajudou a enquadrar as políticas na educação e formação, trazendo para o centro do discurso a formação ao longo da vida. Como indica Field (1998), através de uma actividade da área da educação, podem atingir-se dois importantes objectivos sociais, ajudar os indivíduos a suportar as consequências da exclusão social e construir a coesão social através da competitividade, assegurando flexibilidade, adaptabilidade e produtividade dos trabalhadores. No plano jurídico, a UE tem de agir de acordo com o princípio do respeito pela diversidade linguística e cultural, reconhecendo o carácter subsidiário das actividades comunitárias e em respeito pela soberania dos Estados-Membros em matéria de políticas educativas. De Witte (1993) recomenda que “é importante que a Comunidade sempre que actue mostre sensibilidade pela natureza idiossincrática das estruturas e tradições educacionais dos vários países” (*ibid.*: 201).

Como já referimos, o TUE (Maastricht 1992) fez, pela primeira vez, uma separação clara entre os domínios da educação (Art. 126º) e da formação (Art. 127º), possibilitando a adopção de medidas concretas relativamente a cada uma das áreas. Posteriormente, na mesma linha, o TUE (Amesterdão 1997) e o TUE (Nice 2001) (Art. 149º e 150º, substituindo o articulado anterior), vieram a reforçar esta competência da Comunidade, realçando que o seu papel estaria no apoio ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, respeitando a diversidade cultural e linguística de cada Estado-Membro.

No ano de 1999, a aprovação da Agenda 2000 e as discussões subsequentes sobre a necessidade de construir uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento vieram a introduzir, na perspectiva de Nóvoa (2002), três problemáticas-chave, a saber: a empregabilidade como um problema de cada cidadão; a comparabilidade como modo de governação; a mobilidade como forma de imaginar a cidadania europeia. No caso da problemática da empregabilidade todas as orientações da UE têm sido no sentido de eliminar a exclusão social, através da formação ao longo da vida⁷⁵. Em relação ao entendimento da comparabilidade, como forma de governação, é importante analisar as formas como pode a qualidade ser avaliada através de indicadores comparáveis de *benchmarking*. Quanto à mobilidade como forma de imaginar a cidadania europeia, consideramos com Nóvoa (2002) que “o esforço de Bruxelas em imaginar a identidade europeia se compara à fabricação dos estados nação no século XIX” (*ibid.*: 145), no entanto, temos de ter presente que as questões de cidadania, cada vez mais complexas, movem-se para a esfera individual onde a formação da identidade europeia vai assumindo os seus contornos.

75 Cfr. *infra* p. 167.

Neste contexto, há investigadores que falam de um processo de *europeização* do ensino superior, nomeadamente Soysal que afirma que este processo:

“(…) é de gradual transnacionalização e padronização através de actividade organizacional consensual, gerando um discurso comum, se não necessariamente acção comum, justificada e proposta por uma rede de peritos, burocratas, académicos e interesses públicos nacionais/internacionais” (Soysal, citado por Antunes, 1999: 400).

Este conceito de *europeização* tem vindo a ser explorado por Nóvoa e Lawn (2002) que propuseram que fosse utilizado para descrever “a formação de novas identidades europeias no âmbito de redes políticas emergentes, levando à criação de um espaço europeu de educação” (*ibid.*: 4).

Como já foi caracterizada, a UE “é uma rede de redes” (Leonard, 1998, citado *ibid.*: 5). Neste sentido, as formas de governação da Europa assumem práticas distintas na área da educação, nomeadamente porque consideramos com Nóvoa e Lawn (2002) que o novo espaço europeu de educação deve ser entendido como enquadramento ideal para a construção de novos significados para a educação na Europa.

Em nosso entender, caberá à força gerada pela dimensão europeia um duplo papel de intermediação entre o Estado e a Nação e entre os Estados-Membros e a UE. No primeiro caso, a dimensão europeia poderá actuar como elemento estabilizador das redefinições e adaptações possíveis dentro do quadro de valores aceites pela identidade nacional; no segundo caso, importa perceber se a dimensão europeia consegue gerar eficácia no sistema europeu e contribuir para a implementação de uma identidade e cidadania europeias, imprescindíveis para a redefinição do Estado-Nação e, em última análise, para a europeização do ensino superior que deveria resultar da conexões a estabelecer com a envolvente internacional não transnacional. Idealmente, definimos o processo de europeização como uma iniciativa de internacionalização de segundo grau, em respeito pleno pela diversidade cultural e linguística de cada Estado-Membro. Neste sentido, admitindo com Nóvoa e Lawn (2002) que a dimensão europeia deverá ser entendida como o resultado de uma forma de governação em educação, o tema será abordado com mais detalhe no capítulo IV, quando nos referirmos à configuração constitucional que a Europa pode assumir⁷⁶.

Podemos inferir dos dados apresentados por estes estudos que a europeização coincide com a definição de internacionalização de segundo grau, contudo, a importância da mobilidade de estudantes tem um interesse muito considerável, face a outras vertentes de internacionalização. Esta relevância, todavia, não é acompanhada pelo investimento em

⁷⁶ Cfr. *infra* p. 167.

meios financeiros por parte da Comissão da UE. O seu esforço não é compatível com este interesse e as famílias dos estudantes tiveram que suportar algumas despesas decorrentes das suas actividades de mobilidade. Por outro lado, o programa Sócrates não conseguiu corresponder cabalmente às expectativas de prossecução de determinados objectivos relacionados com a europeização/internacionalização, tidos como importantes pelas várias instituições, nomeadamente na melhoria de medidas sobre ensino/aprendizagem, na europeização/ internacionalização dos curricula e na melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem para os estudantes não móveis.

Depois de termos enquadrado a problemática da globalização do ensino superior, no processo de integração europeia podemos concluir que a *europeização* pode funcionar como elemento impulsionador das iniciativas de internacionalização de segundo grau, a desenvolver pelas universidades. Neste sentido é importante conhecer o enquadramento que o processo de Bolonha tem, face à globalização, já que, se coloca a questão de poder vir a se tornar num instrumento à disposição das universidades europeias.

Capítulo III

O processo de Bolonha como instrumento de globalização

Capítulo III

O processo de Bolonha como instrumento de globalização

O artigo de Dale (2001) intitulado “Globalização e Educação demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”⁷⁷, enquanto documento avaliador dos efeitos da globalização no plano da educação deve merecer particular interesse como grelha interpretativa da Declaração de Bolonha como instrumento de globalização no ensino superior.

O Comunicado de Praga surge como complemento e reforço da Declaração de Bolonha⁷⁸, neste sentido a compreensão desta ganhará rigor através do conhecimento daquele documento, submetendo-o à mesma grelha interpretativa. As Declarações de Política Europeia, que começaram a ser exigidas para formulação das candidaturas ao programa Sócrates, dão-nos a conhecer as expectativas das instituições de ensino superior europeu, face ao processo de europeização. Neste sentido, também é pertinente que consideremos o seu depoimento no julgamento que vamos assumir no presente capítulo.

Nesta conformidade, iremos proceder à análise de conteúdo considerando um *corpus* com os seguintes elementos:

- a) Declaração de Bolonha (1999)⁷⁹;
- b) o Comunicado de Praga (2001)⁸⁰;
- c) algumas DPEs (2001/2002)⁸¹.

Na linha de Correia (2001), começaremos por ordenar os conceitos subjacentes às abordagens teóricas e ponderar a possibilidade do aparecimento de conexões entre determinados fenómenos, interpelando-os na sua articulação com a linguagem hipotética. No campo da objectivação, procuraremos a construção de um modelo que permita agregar um conjunto de singularidades.

Para a análise de conteúdo do nosso *corpus* documental vamos tomar como variáveis⁸² as vertentes de globalização definidas anteriormente⁸³, de que voltamos a referir os aspectos principais:

77 Cfr. *supra* pp. 31 e sgs.

78 Cfr. *supra* pp. 47 e sgs.

79 Cfr. Anexo 1.

80 Cfr. Anexo 2.

81 University of Aberdeen (Reino Unido - Escócia), Universidade de Aveiro (Portugal), Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha), University College Dublin (Irlanda), Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria), University of Lancaster (Reino Unido - Inglaterra), Katholiek Universiteit Leuven (Bélgica), Università di Padova (Itália), Universidade do Porto (Portugal), Universiteit Twente (Países Baixos). Cfr. Anexo 3.

82 São hipóteses de trabalho, sendo, a partir destas, deduzidas as unidades subsequentes (Bogalheiro *et al.*, 1979).

83 Cfr. *infra* pp. 25 e sgs.

- a) A variável política (correspondente ao poder político): definida tendo em conta a perda da soberania do Estado-Nação que procura um equilíbrio, conciliando os imperativos firmados por Burbules e Torres (2000) que atrás deixámos enunciados⁸⁴;
- b) A variável económica (correspondendo à envolvente transaccional): definida tendo em conta a evolução da economia mundial capitalista, que se caracteriza por uma nova divisão do trabalho e por um modelo de desenvolvimento orientado para o mercado;
- c) A variável cultural (correspondendo à envolvente não transaccional): definida tendo em conta a aspiração a uma cultura mundial que não retire importância às várias culturas ou “famílias de culturas” que a compõem;
- d) A variável tecnológica (correspondendo à envolvente cibernética): definida tendo em conta que novas tecnologias podem actuar como forma de transformar o processo de aprendizagem, utilizando sistemas de organização em rede.

Estes centros de polarização serão identificados, evidenciando-se os seus elementos constitutivos. Posteriormente, serão identificados:

- a) as unidades de registo⁸⁵;
- b) as unidades de sentido⁸⁶;
- c) os indicadores correlacionais internos⁸⁷ (classificados como indicadores de correlação positiva e indicadores de correlação negativa)⁸⁸;
- d) as categorias⁸⁹.

84 Conforme referimos esses imperativos são definidos: a) pelas respostas em relação ao capital transnacional; b) pelas respostas em relação às estruturas políticas com características globais como é o caso, por exemplo das Nações Unidas; c) respostas em relação às pressões internas no sentido de manter a sua legitimidade política; d) pelas respostas em relação aos seus próprios interesses. Cfr. *supra* p. 26.

85 Também referidas algumas vezes por temáticas, que, segundo a definição de Bogalheiro constituem “proposições sintácticas simples ou aglomeradas, que apresentam um sentido global (tema) (...)” (Bogalheiro *et al.*, 1979: 526).

86 Entendidas como significados que foram conseguidos a partir das unidades de registo, tendo sido sujeitas, numa primeira fase, a uma comparação entre palavras e, posteriormente ligadas a um determinado contexto do documento em estudo.

87 Referem-se “a variáveis pluridimensionais e que não podem portanto ser observadas directamente em toda a sua amplitude” (Correia 2001), incidindo sobretudo numa dimensão de um conceito pluridimensional que tem um elevado grau de correlação interna com as restantes dimensões.

88 Consideramos como indicadores de correlação positiva aqueles que representam testemunhos favoráveis face às categorias de julgamento e indicadores de correlação negativa os que representam testemunhos desfavoráveis face às categorias de julgamento. Utilizamos a expressão julgamento no sentido popperiano, processo socializado e codificado de troca e discussão (Baudin, 1992).

89 Na linha de Vala (1986), a classificação “visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação”. A categoria é definida como composta “(...) por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (*ibid.*: 110 e 111).

A apresentação dos resultados será feita em dispositivos tabulares que terão a formatação seguinte:

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|-----------------|-------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
|-----------------|-------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|

Na elaboração dos quadros analíticos seguiram-se as seguintes regras

- a) na coluna 1, as variáveis são identificadas por uma denominação
- b) na coluna 2, as categorias são identificadas por um termo-chave;
- c) na coluna 3, os indicadores correlacionais internos são descritos de uma forma sumária. Na sequência da sua descrição, entre parêntesis rectos, é inscrito o endereço do módulo de classificação nos documentos do *corpus* documental (a Declaração de Bolonha, o Comunicado de Praga e as DPEs)⁹⁰.
- d) na coluna 4, o número inscrito refere-se ao número de vezes que o indicador aparece no texto base;
- e) na coluna 5, o número inscrito refere-se à expressão assumida pelo indicador, enquanto indicador de regressão positiva;
- f) na coluna 6, o número inscrito refere-se à expressão assumida pelo indicador, enquanto indicador de regressão negativa;

⁹⁰ A Declaração de Bolonha, o Comunicado de Praga e as DPEs constam dos Anexos (1, 2 e 3), por exemplo: “Processo europeu” [1]. Para identificar os módulos de classificação nos documentos do *corpus* documental utilizam-se as seguintes cores: amarela, variável política; rosa, variável económica; verde, variável cultural; vermelha, variável tecnológica.

1. Análise de conteúdo da documentação de base

1.1 Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) como grelha interpretativa do *corpus* documental

A análise de conteúdo a que submetemos a CEMC considerando as variáveis: política, económica, cultural e tecnológica levou-nos aos dados constantes dos Quadros 9, 10, 11, 12.

Quadro 9

Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------|-------------------------------|--|-------|--------|--------|
| Política | Soberania dos EN | • Actividade e políticas nacionais moldadas por normas e culturas universais (projecto cultural do ocidente) | 4 | | 4 |
| | | • Instituições dos EN como instâncias culturais universais | 1 | | 1 |
| | | • Modelos de educação, de sociedade e de Estado padronizados a nível mundial | 2 | | 2 |
| | | • Os EN não são actores decisivos para o desenvolvimento da cultura mundial | 1 | | 1 |
| | | • OING veículos do desenvolvimento da mensagem da cultura mundial | 2 | 2 | |
| | Sistemas Educativos Nacionais | • Isomorfismo das categorias curriculares | 3 | | 3 |
| | | • Padronização das categorias curriculares | 2 | | 2 |
| | | • Educação/Escola de massas | 3 | | 3 |
| | | • Reduzidos ao seu mandato (o que é considerado desejável fazer) | 1 | | 1 |
| | | <i>Totais</i> | | 19 | 2 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 10

Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|---|-------|--------|--------|
| Económica (envolvente transaccional a) | Desenvolvimento económico | • Diferentes níveis de desenvolvimento dos EN | 1 | | 1 |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 1 | - | 1 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 11

Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável cultural

| Variáveis (1) | Categorias (2) | Indicadores Correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|------------------------------|---|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transacciona) | Reforço de valores comuns | • Tradições educacionais diferentes | 1 | | 1 |
| | | • Efeitos culturais homogeneizantes | 1 | 1 | |
| | | • Universalidade da concepção da educação como um bem geral | 1 | 1 | |
| | | • Cultura mundial | 5 | 5 | |
| | Globalização | • Reflexo da cultural ocidental | 2 | 2 | |
| • Conjunto supranacional de ideias, normas e valores | | 2 | 2 | | |
| <i>Totais</i> | | | 12 | 11 | 1 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 12

Análise de conteúdo da abordagem CEMC considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|------------------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | - | - | - |

Fonte: Análise da autora

O Quadro 13 representa a síntese dos dados constantes dos Quadros 9, 10, 11 e 12.

Quadro 13

Análise de conteúdo da abordagem CEMC (síntese)

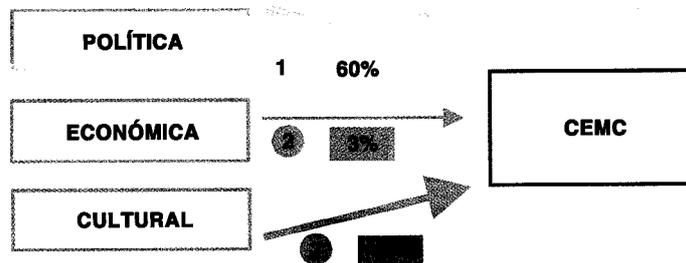
| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 19 | 60 | 2 | 17 |
| Económica | 1 | 3 | 0 | 1 |
| Cultural | 12 | 37 | 11 | 1 |
| Tecnológica | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Quadro 9 a 12

Com base nos dados constantes do Quadro 13 elaborámos a representação da Figura 2 na qual as conexões 1, 2 e 3 representam *outputs* das variáveis e *inputs* da entidade analisada. Estas conexões assumem uma expressão ponderada através da grossura das linhas que representam.

Figura 2

Análise sistémica da abordagem CEMC



Fonte: Quadro 13

A análise de conteúdo a que submetemos a AGEE considerando as variáveis: política, económica, cultural e tecnológica levou-nos aos dados constantes dos Quadros 14, 15, 16, 17.

Quadro 14

Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|-----------------|-------------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | • Economia política internacional | 1 | 1 | |
| | | • Impossibilidade de controlar a economia global | 1 | | 1 |
| | | • Agenda do Estado, incluindo a educação é um dos problemas centrais da abordagem | 1 | | 1 |
| | | • Interesse nacional próprio | 1 | | 1 |
| | | • Partilha da preocupação com o controlo e concordância com certas regras de jogo (agrupamentos regionais) | 1 | | 1 |
| | | • Novas formas de governação supranacional (forças globais) | 3 | | 3 |
| | Sistemas Educativos Nacionais | • Educação é variável dependente da globalização | 1 | | 1 |
| <i>Totais</i> | | | 9 | 1 | 8 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 15

Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Desenvolvimento económico | • Economia global | 3 | 3 | |
| | | • Sistema capitalista mundial | 2 | 2 | |
| | | • Pressão económica | 1 | 1 | |
| | | • Oportunidades de vida dos indivíduos | 1 | 1 | |
| | Globalização | • Fenómeno político-económico | 2 | 2 | |
| | | • Construída por três actividades relacionadas entre si: económicas, políticas e culturais | 1 | 1 | |
| | | • Mudança de paradigma | 1 | 1 | |
| | | • Novas concepções sobre a natureza das forças globais | 1 | 1 | |
| | | <i>Totais</i> | | | 12 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 16

Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|------------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Valores comuns à mercê da globalização económica, política e cultural | 1 | | 1 |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 1 | - | 1 |

Fonte: Análise de autora

Quadro 17

Análise de conteúdo da abordagem AGEE considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | - | - | - |

Fonte: Análise da autora

O Quadro 18 representa a síntese dos dados constantes dos Quadros 14, 15, 16 e 17.

Quadro 18

Análise de conteúdo da abordagem AGEE (síntese)

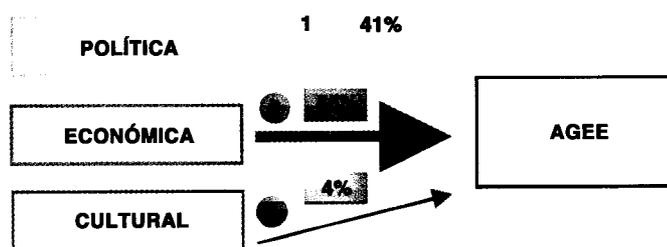
| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 9 | 41 | 1 | 8 |
| Económica | 12 | 55 | 12 | 0 |
| Cultural | 1 | 4 | 0 | 1 |
| Tecnológica | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Quadros 14 a 17

Com base nos dados constantes do Quadro 18 elaborámos a representação da Figura 3 na qual as conexões 1, 2 e 3 representam *outputs* das variáveis e *inputs* da entidade analisada. Estas conexões assumem uma expressão ponderada através da grossura das linhas que representam.

Figura 3

Análise sistémica da abordagem AGEE

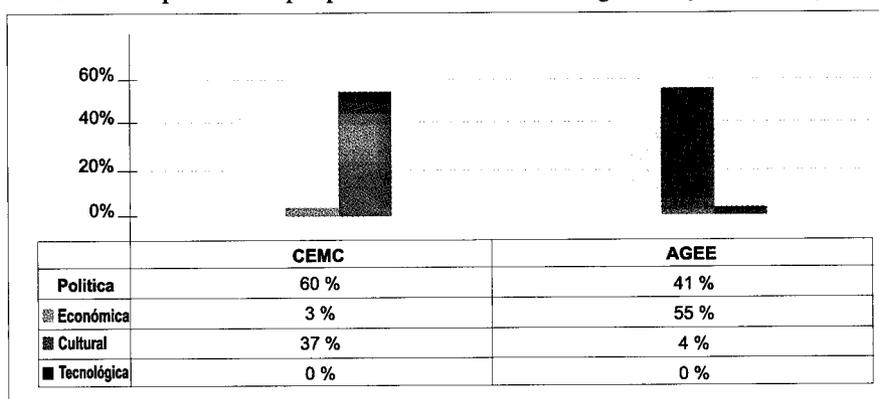


Fonte: Quadro 18

Os dados apresentados nos quadros 13 e 18 permitem-nos a construção da Figura 4 que a seguir apresentamos. Podemos assim analisar comparativamente a distribuição existente entre as quatro variáveis, nas duas perspectivas sobre os efeitos da globalização no ensino superior que temos vindo a estudar.

Figura 4

Análise comparativa das perspectivas sobre os efeitos da globalização na educação



Fonte: Quadros 17 e 18

1.2 A Declaração de Bolonha e o Comunicado de Praga

A análise de conteúdo a que submetemos a Declaração de Bolonha considerando as variáveis: política, económica, cultural e tecnológica levou-nos aos dados constantes dos Quadros 19, 20, 21, 22.

Quadro 19

Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---------------|---|---|-----------|----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | • Processo europeu [1] | 1 | | 1 |
| | | • Países europeus [3, 23, 62] | 3 | | 3 |
| | | • Cidadania Europeia [11] | 1 | | 1 |
| | Sistemas Europeus de Ensino Superior | • Área Europeia de Ensino Superior (Sistema Europeu de Ensino Superior [20, 29, 43, 45, 51, 52, 56, 82, 87] | 9 | 1 | 9 |
| | | • Instituições europeias de ensino superior [28] | 1 | 1 | |
| | | • Instituições independentes e autónomas [31] | 1 | | 1 |
| | | • Compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas europeus de ensino superior [36, 54] | 2 | | 1 |
| | | • Sistema baseado em 2 ciclos [58] | 1 | 1 | |
| | • Garantia de qualidade tendo em vista o desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis [74] | 1 | | 1 | |
| | Processo de Bolonha | | - | - | - |
| Totais | | | 20 | 3 | 17 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 20

Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|--|-----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Eficiência económica da cultura para atrair outros países [44] | 1 | 1 | |
| | | • Sistema europeu de ensino superior cujo grau de atracção económica seja comparável com as tradições culturais e científicas [45] | 1 | 1 | |
| | | • Desenvolvimento do continente europeu [21] | 1 | 1 | |
| • Competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior [42, 52, 56] | | 3 | 3 | | |
| Livre circulação de pes- soas e empregabilidade dos cidadãos europeus | Livre circulação de pes- soas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Mercado de trabalho europeu (empregabilidade dos cidadãos europeus) [21,55,61] | 3 | 3 | |
| | | • Formação ao longo da vida [66] | 1 | 1 | |
| | | • Remoção de obstáculos à livre circulação [65, 68] | 2 | 2 | |
| Globalização | | | - | - | - |
| Totais | | | 12 | 12 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 21

Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) | |
|--|--|---|---|-----------|-----------|--|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Reforço das dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica [7] | 1 | 1 | | |
| | | • Pertença a um espaço cultural comum [12, 46] | 2 | 2 | | |
| | | • Respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas de educação nacionais e autonomia universitária [80] | 1 | 1 | | |
| | Educação europeia | Educação europeia | • Europa do conhecimento [9] | 1 | 1 | |
| | | | • Importância da educação para o reforço da estabilidade, paz e democracia [14] | 1 | 1 | |
| | | | • Crescimento social e humano [10] | 1 | 1 | |
| Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Papel da universidade no reforço das dimensões europeias [19, 32, 84] | 3 | 3 | | |
| | | • Promoção da mobilidade académica [65, 68] | 2 | 2 | | |
| Cooperação interuniversitária | Cooperação interuniversitária | • Estabelecimento de um sistema de créditos [64] | 1 | 1 | | |
| Cooperação interuniversitária | Cooperação interuniversitária | • Promoção da cooperação europeia [74, 76] | 2 | 2 | | |
| Globalização | | | - | - | - | |
| Totais | | | 15 | 15 | - | |

Fonte: Análise da autora

Quadro 22

Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|-------|--------|--------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | - | - | - |

Fonte: Análise da autora

O Quadro 23 representa a síntese dos dados constantes dos Quadros 19, 20, 21 e 22.

Quadro 23

Análise de conteúdo da Declaração de Bolonha (síntese)

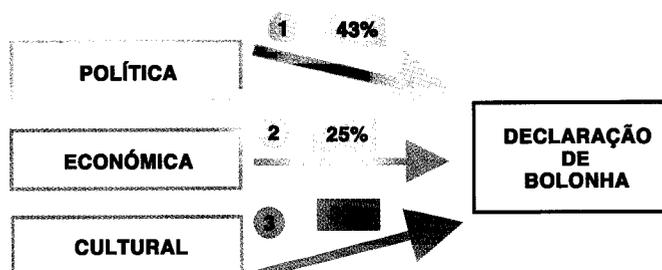
| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|---------------|-------|-------|--------|--------|
| Política | 20 | 43 | 3 | 17 |
| Económica | 12 | 25 | 12 | 0 |
| Cultural | 15 | 32 | 15 | 0 |
| Tecnológica | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Quadros 19 a 23

Com base nos dados constantes do Quadro 23 elaborámos a representação da figura 5 na qual as conexões 1, 2 e 3 representam *outputs* das variáveis e *inputs* da entidade analisada. Estas conexões assumem uma expressão ponderada através da grossura das linhas que representam.

Figura 5

Análise sistémica da Declaração de Bolonha



Fonte: Quadro 23

A análise de conteúdo a que submetemos o Comunicado de Praga considerando as variáveis: política, económica, cultural e tecnológica levou-nos aos dados constantes dos Quadros 24, 25, 26, 27.

Quadro 24

Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|--------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | • Alargamento da U.E. e do processo de Bolonha [7, 130, 153] | 3 | | 3 |
| | | • Países europeus [121] | 1 | | 1 |
| | Sistemas Europeus de Ensino Superior | • Área europeia de ensino superior [5, 13, 30, 40, 60, 92, 99, 101, 103, 111, 120, 136] | 12 | 12 | |
| | | • Adopção de um sistema de graus transparente e comparável em termos de qualificações [35, 49, 73, 102, 113] | 5 | | 5 |
| | | • Adopção de um sistema baseado em dois ciclos [44, 45 49] | 3 | | 3 |
| | | • Flexibilidade nos processos de aprendizagem e qualificações [55] | 1 | 1 | |
| | | • Garantia de qualidade (adopção de sistemas reconhecidos mutuamente) no ensino e na investigação [25, 58, 71, 72, 73, 74, 76, 82, 102, 104, 115, 117, 151] | 13 | 13 | |
| | | • Desenvolvimento de um enquadramento comum de qualificações [56, 114, 115] | 3 | | 3 |
| | Processo de Bolonha | • Instituições de ensino superior (Universidade e Outras Instituições de Ensino Superior) [11, 11, 31, 36, 36, 49, 50, 76, 77, 79, 79, 96, 97, 97, 105, 108, 108, 127, 128] | 19 | 19 | |
| | | • Participação dos órgãos da UE (programas comunitários) [22, 69, 129, 139, 143] | 5 | 5 | |
| • Declaração (processo) de Bolonha [1, 8, 9, 20, 28, 29, 65, 110, 125, 130, 151, 153] | | 12 | 12 | | |
| | | • Intervenção de organizações não governamentais (EUA, EURASHE, ESIB, Conselho da Europa) [19, 128, 146] | 3 | 3 | |
| Totais | | | 80 | 65 | 15 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 25

Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|----------------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Atractividade e competitividade das instituições de ensino superior (compatibilidade e eficiência) [30, 42, 60, 94, 100, 103, 111, 112, 118] | 9 | 9 | |
| | | • Ensino superior como um bem público da responsabilidade pública [32, 32] | 2 | | 2 |
| | | • Europa do futuro baseada na economia do conhecimento [93] | 1 | 1 | |
| Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | | • Desafios da educação transnacional [26, 122] | 2 | 2 | |
| | | • Formação ao longo da vida [27, 91, 92, 93, 153] | 5 | 5 | |
| | | • Legislação nacional e ferramentas europeias que tenham como objectivo o reconhecimento profissional de unidades disciplinares, de graus e de outros prémios [38] | 1 | 1 | |
| | | • Acesso dos estudantes ao mercado de trabalho europeu (empregabilidade de graduados) [52, 59, 85, 105] | 4 | 4 | |
| | | • Remoção dos obstáculos à livre circulação [66] | 1 | 1 | |
| | | • Aceitação de mecanismos de avaliação e acreditação/certificação [78, 116, 150] | 3 | 3 | |
| Globalização | | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 28 | 26 | 2 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 26

Análise de conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|--|---|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Valores democráticos, diversidade de culturas e linguísticas [14, 126] | 2 | 2 | |
| | | • Coesão social (reforço da dimensão social), igualdade de oportunidades e qualidade de vida [68, 95, 109, 152] | 4 | 4 | |
| | | • Diversidade dos sistemas de ensino superior (diversificação e capacidade de adaptação) [15, 51, 101] | 4 | 4 | |
| | | • Diversidade dos sistemas de ensino superior (diversificação e capacidade de adaptação) [15, 51, 101] | 3 | 3 | |
| | Educação europeia | • Europa do futuro baseada na sociedade do conhecimento [93] | 1 | 1 | |
| • Reconhecimento dos estudantes como membros da comunidade de ensino superior [33, 96, 98, 107, 109, 113, 153] | | 7 | 7 | | |
| Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Promoção a nível institucional, nacional e europeu do reconhecimento justo, reflectindo a diversidade de qualificações [43] | 1 | 1 | | |
| | • Estabelecimento de um sistema de reconhecimento académico (ECTS) [54, 56, 57, 74, 151] | 5 | 5 | | |
| | • Promoção da mobilidade académica [12, 63, 64, 68, 70, 102, 152] | 7 | 7 | | |
| Cooperação interuniversitária | • Promoção da dimensão europeia no ensino superior através do desenvolvimento de módulos, cursos e curricula com conteúdo, orientação e organização europeus (graus conjuntos) [83, 84, 86, 87, 152] | 5 | 5 | | |
| | • Cooperação intergovernamental e institucional a vários níveis [42, 71, 74, 75, 80, 121, 124, 127, 150] | 9 | 9 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 44 | 44 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 27

Análise de Conteúdo do Comunicado de Praga considerando a variável tecnológica

| Variáveis (1) | Categorias (2) | Indicadores Correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Novas tecnologias [94] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | - |

Fonte: Análise da autora

O Quadro 28 representa a síntese dos dados constantes dos Quadros 24, 25, 26 e 27.

Quadro 28

Análise de conteúdo do Comunicado de Praga (síntese)

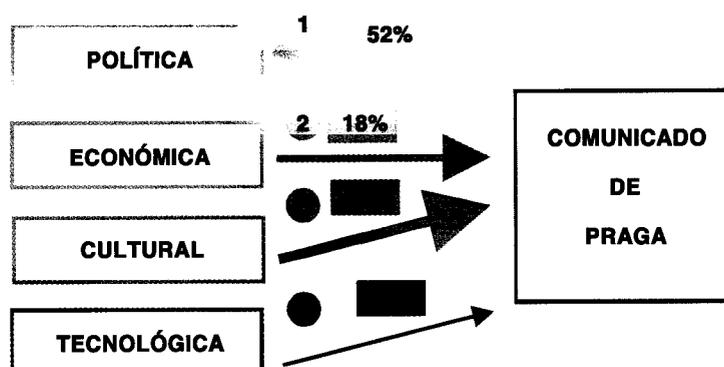
| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 80 | 52 | 65 | 15 |
| Económica | 28 | 18 | 26 | 2 |
| Cultural | 44 | 29 | 44 | 0 |
| Tecnológica | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fonte: Quadros 24 a 27

Com base nos dados constantes do Quadro 28 elaborámos a representação da Figura 6 na qual as conexões 1, 2 e 3 representam *outputs* das variáveis e *inputs* da entidade analisada. Estas conexões assumem uma expressão ponderada através da grossura das linhas que representam.

Figura 6

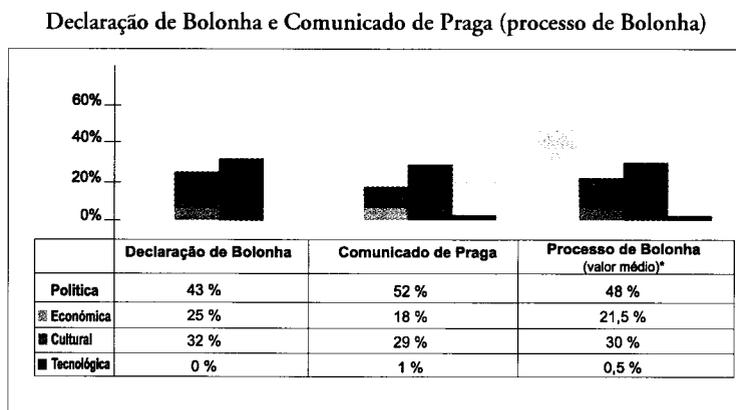
Análise sistémica do Comunicado de Praga



Fonte: Quadro 28

Na Figura 7 faz-se a representação dos dados referentes à Declaração de Bolonha e ao Comunicado de Praga, gerando por integração (média aritmética) os dados correspondentes ao processo de Bolonha.

Figura 7



* média aritmética calculada com base nos valores da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga

Fonte: Quadros 23 e 28

1.3 Declarações de Política Europeia (DPEs)

Continuando a utilizar a metodologia que seguimos na análise de conteúdo dos documentos estudados anteriormente, vamos agora proceder ao estudo das DPE. Apresentaremos as conclusões desta análise nos quadros a seguir representados, sob as seguintes referências: Quadros 29 a 32 (Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen, Reino Unido), Quadros 34 a 37 (Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro, Portugal), Quadro 39 a 42 (Análise de conteúdo da DPE da Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha), Quadro 44 a 47 (Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin, Irlanda), Quadro 49 a 52 (Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz, Áustria), Quadro 54 a 57 (Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster, Reino Unido), Quadro 59 a 62 (Análise de conteúdo da DPE da Katholiek Universiteit Leuven, Bélgica), Quadro 64 a 67 (Análise de conteúdo da DPE da Università di Padova, Itália), Quadro 69 a 72 (Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto, Portugal), Quadro 74 a 77 (Análise de conteúdo da DPE da Universiteit Twente, Países Baixos).

Nos Quadros 33, 38, 43, 48, 53, 58, 63, 68, 73, 78 vamos, através do processo de análise associativa para um modelo sistémico, representar, nas Figuras 8 a 17, as relações de causalidade mais significativas que assumem uma expressão ponderada através da grossura das linhas que as reflectem. As conexões 1 a 3, ou em alguns casos, 4 representam o *output* da respectiva variável e o *input* da acção DPE.

Quadro 29

Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|--------------------------------------|---|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Internacionalização da educação e investigação [1, 12, 15, 16, 51, 106] | 6 | 6 | |
| | | • Actuação dos serviços centrais [25, 41, 85, 99, 121, 150, 151, 159] | 8 | 8 | |
| | | • Angariação de financiamento para projectos europeus [48, 100, 160] • Participação em redes [116] | 3 1 | 3 1 | |
| | Sistemas Europeus de Ensino Superior | • Estrutura modular baseada em 2 semestres por ano académico [63, 112] | 2 | 2 | |
| • Qualidade do ensino superior [80, 83] | | 2 | 2 | | |
| Processo de Bolonha | | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 22 | 22 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 30

Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|---|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Aumento da empregabilidade de graduados [156] | 1 | 1 | |
| | | • Competitividade económica [158] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Formação ao longo da vida e abertura de acesso [67, 72] | 2 | 2 | |
| | Globalização | | | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 4 | 4 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 31

Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) | |
|--|---|--|---|-----------|-----------|--|
| Cultural (envolvente não transaccional) (3) | Reforço de valores comuns | • Coesão social (reforço da dimensão social), igualdade de oportunidades nas actividades de mobilidade [32,76] | 2 | 2 | | |
| | Educação europeia | • Promoção do ensino das línguas (incluindo a organização de cursos nas línguas celtas) [52, 61, 62, 64] | 4 | 4 | | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | | • Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) [84, 111, 112] | 3 | 3 | |
| | | | • Promoção da mobilidade académica [21, 28 122, 131] | 4 | 4 | |
| | | | • Integração de estudantes estrangeiros e de estudantes com necessidades especiais [31, 33, 73] | 3 | 3 | |
| | Cooperação interuniversitária | • Promoção da dimensão europeia no ensino superior (graus conjuntos) [55, 56, 104, 129, 163] | 5 | 5 | | |
| Globalização | | - | - | - | | |
| <i>Totais</i> | | | 21 | 21 | - | |

Fonte: Análise da autora

Quadro 32

Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Informatização do sistema de admissão dos alunos de mobilidade [126] | 1 | 1 | |
| | | • Ensino assistido por computador [88, 139] | 2 | 2 | |
| | | • Ensino à distância [159] | 1 | 1 | |
| | | <i>Totais</i> | 4 | 4 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 33

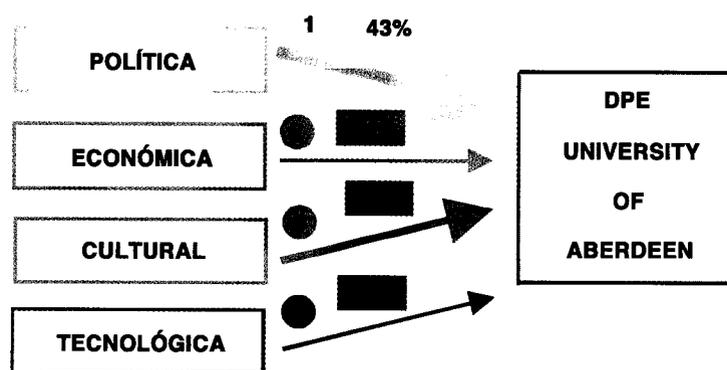
Análise de conteúdo da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 22 | 43 | 22 | 0 |
| Económica | 4 | 8 | 4 | 0 |
| Cultural | 21 | 41 | 21 | 0 |
| Tecnológica | 4 | 8 | 4 | 0 |

Quadros 29 a 32

Figura 8

Análise sistémica da DPE da University of Aberdeen (Reino Unido)



Fonte: Quadro 33

Quadro 34

Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável política

| Variáveis (1) | Categorias (2) | Indicadores Correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|--|---|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Declaração de missão [29] | 1 | 1 | |
| | | • Internacionalização do ensino e da investigação [39, 44, 55, 62, 115, 202, 234] | 7 | 7 | |
| | | • Participação em redes de qualidade [78, 135, 148] | 3 | 3 | |
| | | • Envolvimento de consultores e auditores internacionais [79] | 1 | 1 | |
| • Actuação dos serviços centrais [81 83, 89 93, 97, 191, 215, 230] | | 8 | 8 | | |
| • Necessidade de planeamento estratégico [159] | | 1 | 1 | | |
| | • Condições extra (financiamento, alojamento) [109, 190] | 2 | 2 | | |
| Sistema de Ensino Superior | | • Qualidade do ensino superior [40, 231] | 2 | 2 | |
| | | • Cursos e unidades de investigação com carácter interdepartamental [14] | 1 | 1 | |
| | | • Oferta de formação universitária e formação politécnica [18, 21, 22] | 3 | 3 | |
| Processo de Bolonha | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 29 | 29 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 35

Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|--|---|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Ligação ao tecido empresarial [35] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Abertura a novos públicos [17, 38] | 2 | 2 | |
| | | • Promoção no programa comunitário LEONARDO (estágios) [66] | 1 | 1 | |
| | | • Formação ao longo da vida [34, 124, 132, 145, 147] | 5 | 5 | |
| | | • Desenvolvimento de mecanismos de acreditação e creditação de formações anteriores não formais [124] | 1 | 1 | |
| | | • Possibilidade de acolhimento de docentes estrangeiros [196] | 1 | 1 | |
| | • Falta de participação das empresas nos programas de mobilidade de estudantes [208] | 1 | 1 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 12 | 12 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 36

Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|--|--|-------|--------|--------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Construção e integração europeia [137, 212] | 2 | 2 | |
| | | • Promoção da igualdade de oportunidades [217] | 1 | 1 | |
| | Educação europeia | • Inovação das actividades de difusão e valorização do conhecimento [34, 37] | 2 | 2 | |
| | | • Formação global do estudante universitário (multiculturalismo) [50] | 1 | 1 | |
| | | • Estudo da oferta de disciplinas em inglês [196] | 1 | 1 | |
| Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Promoção da mobilidade académica [59, 67, 68, 71, 200, 220] | 6 | 6 | | |
| | • Generalização da utilização do sistema de créditos (ECTS) [101, 201] | 2 | 2 | | |
| | • Integração de estudantes estrangeiros (oferta de cursos de português) [105, 194] | 2 | 2 | | |
| | • Visão ampla do conceito de equivalência de estudos [202] | 1 | 1 | | |
| Cooperação interuniversitária | • Diversificação da cooperação em termos de conteúdo [73] | 1 | 1 | | |
| | • Cooperação com países de fora da UE [164, 170, 174, 186, 221] | 5 | 5 | | |
| <i>Totais</i> | | | 24 | 24 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 37

Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|-------------------------------------|-------|--------|--------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Novas tecnologias no ensino [225] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 38

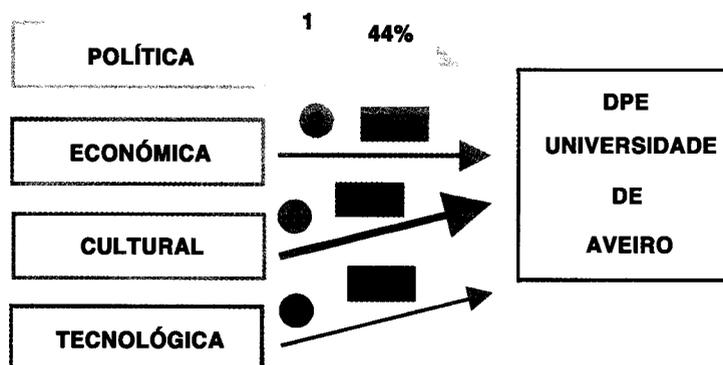
Análise de conteúdo da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 29 | 44 | 29 | 0 |
| Económica | 12 | 18 | 12 | 0 |
| Cultural | 24 | 36 | 24 | 0 |
| Tecnológica | 1 | 2 | 1 | 0 |

Fonte: Quadro 34 a 37

Figura 9

Análise sistémica da DPE da Universidade de Aveiro (Portugal)



Fonte: Quadro 38

Quadro 39

Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|-----------------|-----------------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania do EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | <ul style="list-style-type: none"> • Internacionalização do ensino e investigação [3, 6, 32, 38, 54, 58, 60, 78] • Actuação serviços centrais [25, 42] | 8 | 8 | |
| | Sistema de Ensino Superior | <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do ensino superior e da investigação [4] • Financiamento adicional (Generalitat de Catalunya) [17] | 1 | 1 | |
| | Processo de Bolonha | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 12 | 12 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 40

Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | | - | - | - |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | | - | - | - |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 0 | 0 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 41

Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|--|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Promoção da diversidade cultural e linguística [5, [11] | 2 | 2 | |
| | | • Promoção da igualdade de oportunidades [75] | 1 | 1 | |
| | Educação europeia | • Novo curso em Estudos Internacionais [26] | 1 | 1 | |
| | | • Melhoria da competência linguística dos membros da comunidade universitária [36] | 1 | 1 | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Promoção da mobilidade académica [27, 30, 52, 68] | 4 | 4 | |
| | | • Organização de cursos específicos para alunos estrangeiros [29] | 1 | 1 | |
| • Integração de estudantes com necessidades especiais [40] | | 1 | 1 | | |
| | • Esforço na integração de estudantes estrangeiros (organização de cursos intensivos de catalão) [63] | 1 | 1 | | |
| Cooperação interuniversitária | • Promoção da dimensão europeia [23, 28, 34] | 3 | 3 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 15 | 15 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 42

Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) considerando a variável tecnológica

| Variáveis (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|---------------------------|---|-------|--------|--------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Tecnologias da informação e da comunicação [43] | 1 | 1 | - |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 43

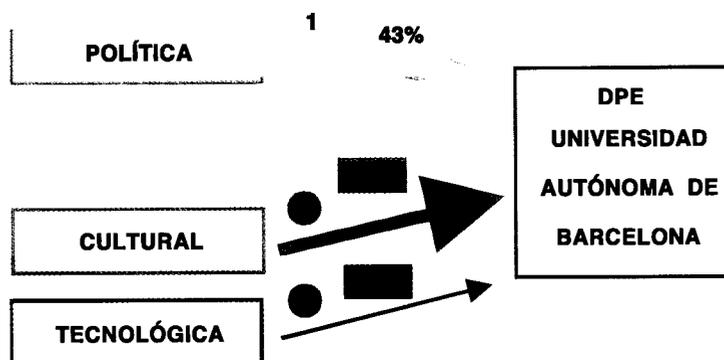
Análise de conteúdo da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|---------------|-------|-------|--------|--------|
| Política | 12 | 43 | 12 | 0 |
| Económica | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cultural | 15 | 54 | 15 | 0 |
| Tecnológica | 1 | 3 | 1 | 0 |

Quadros 39 a 42

Figura 10

Análise sistémica da DPE da Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha)



Fonte: Quadro 43

Quadro 44

Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|-----------------------------------|---|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Internacionalização da educação e investigação [13, 18, 57, 72, 92, 97, 150] | 7 | 7 | |
| | | • Actuação dos serviços centrais [14, 127, 142, 144, 147] | 5 | 5 | |
| | Sistema de Ensino Superior | • Qualidade do ensino superior e da investigação [11, 109, 127, 128] | 4 | 4 | |
| • Melhoria dos padrões académicos e de investigação [101] | | 1 | 1 | | |
| | | • Procura de financiamento privado para a execução de projectos importantes [107] | 1 | 1 | |
| | Processo de Bolonha | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 18 | 18 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 45

Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|--|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Promoção da participação no programa comunitário Leonardo da Vinci (estágios) [33, 34] | 2 | 2 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | | - | - | - |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 2 | 2 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 46

Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|---|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Coesão social (reforço da dimensão social), igualdade de oportunidades, racismo e xenofobia, ajuda humanitária, direitos humanos e democratização [30, 31, 123, 131, 135] | 5 | 5 | |
| | Educação europeia | • Reforço da área de estudos europeus (ensino e investigação) [38, 45] | 2 | 2 | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Promoção da mobilidade académica (programas comunitários) [25, 47] | 2 | 2 | |
| | | • Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) [146, 151] | 2 | 2 | |
| | | • Cobrança de uma “economic fee” aos alunos não europeus [103] | 1 | | 1 |
| • Integração de estudantes com necessidades especiais [118] | 1 | 1 | | | |
| Cooperação interuniversitária | • Promoção da dimensão europeia no ensino superior através do desenvolvimento de curricula [48, 94] | 2 | 2 | | |
| | • Reforço da cooperação europeia [87] | 1 | 1 | | |
| | • Cooperação com países fora da U.E. [55, 65, 145] | 3 | 3 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 19 | 18 | 1 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 47

Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • ecomércio [111] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 48

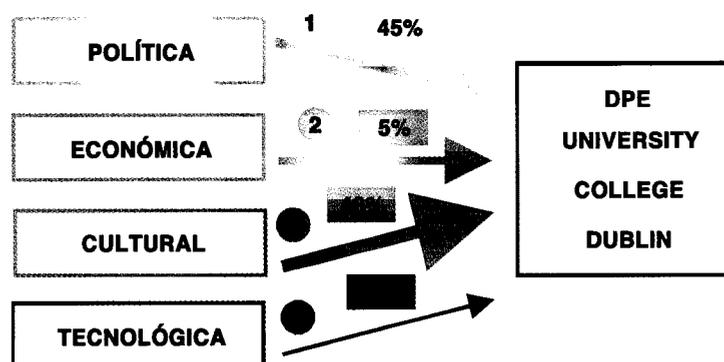
Análise de conteúdo da DPE da University College Dublin (Irlanda) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|---------------|-------|-------|--------|--------|
| Política | 18 | 45 | 18 | 0 |
| Económica | 2 | 5 | 2 | 0 |
| Cultural | 19 | 48 | 18 | 1 |
| Tecnológica | 1 | 2 | 1 | 0 |

Quadros 44 a 47

Figura 11

Análise sistémica da DPE da University College Dublin (Irlanda)



Fonte: Quadro 48

Quadro 49

Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|----------------------------|---|--|-------|--------|--------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Internacionalização do ensino e da investigação [4, 117, 119, 164] | 4 | 4 | |
| | | • Actuação dos serviços centrais [13, 20, 24, 47, 73, 90, 158, 178] | 8 | 8 | |
| | | • Participação em redes [155] | 1 | 1 | |
| Sistema de Ensino Superior | • Qualidade do ensino superior [19, 45, 180] | 3 | 3 | | |
| | • Autonomia das universidades austríacas (Lei da Organização das Universidades 1993) [59] | 1 | 1 | | |
| | • Definição de uma "Mission Statement" [70] | 1 | 1 | | |
| | Processo de Bolonha | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 18 | 18 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 50

Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|---|--|-------|--------|--------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Mercado internacional de trabalho [98] | 1 | 1 | |
| | | • Crescimento do sector da educação e economia europeia [99] | 1 | 1 | |
| | | • “Aldeia Global” [153] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Acesso dos recém-licenciados com experiência internacional ao mercado de trabalho [97] | 1 | 1 | |
| | | • Formação contínua [97, 123, 168, 171] | 4 | 4 | |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 8 | 8 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 51

Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|---|-------|--------|--------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Enriquecimento cultural e científico [8, 9] | 2 | 2 | |
| | | • Valores históricos e culturais [103] | 1 | 1 | |
| | Educação europeia | • Promoção de cursos de Verão com créditos adicionais [134, 136, 146] | 3 | 3 | |
| | | • Promoção do ensino das línguas, incluindo o inglês [110, 138, 170] | 3 | 3 | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Integração dos estudantes estrangeiros [28] | 1 | 1 | |
| | • Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) [30, 82, 87, 88, 89, 93, 95, 118] | 8 | 8 | | |
| | | • Promoção da mobilidade académica [12, 121] | 2 | 2 | |
| Cooperação interuniversitária | | • Promoção da dimensão no ensino superior através do desenvolvimento de planos de estudo e programas intensivos [85, 129] | 2 | 2 | |
| | | • Cooperação com países de fora da UE [83, 100, 105, 113] | 4 | 4 | |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 26 | 26 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 52

Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|---------------------------|---|-------|--------|--------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Ensino aberto e a distância [148] | 1 | 1 | |
| | | • Mobilidade virtual [150] | 1 | 1 | |
| | | • European Computer Driving Licence [169] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 3 | 3 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 53

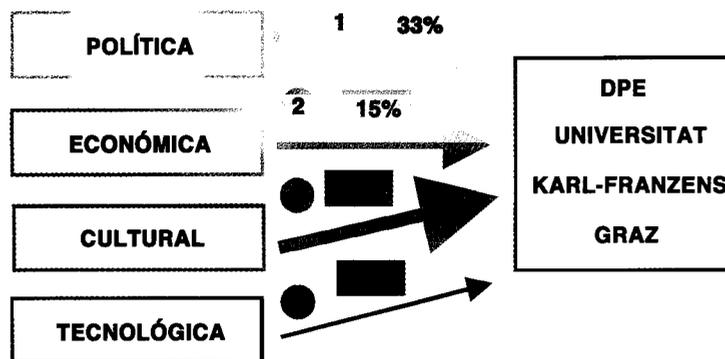
Análise de conteúdo da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|---------------|-------|-------|--------|--------|
| Política | 18 | 33 | 18 | 0 |
| Económica | 8 | 15 | 8 | 0 |
| Cultural | 26 | 47 | 26 | 0 |
| Tecnológica | 3 | 5 | 3 | 0 |

Quadros 49 a 52

Figura 12

Análise sistémica da DPE da Universitat Karl-Franzens Graz (Áustria)



Fonte: Quadro 53

Quadro 54

Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---------------------|-----------------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Internacionalização da educação e investigação [3, 3, 7, 10, 15] | 5 | 5 | |
| | | • Dificuldades financeiras [18, 20] | 2 | | 2 |
| | | • Agência de Garantia de Qualidade do Reino Unido [41] | 1 | | 1 |
| Processo de Bolonha | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 8 | 5 | 3 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 55

Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|--|--|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Recrutamento de <i>staff</i> fora do Reino Unido [4] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade de cidadãos europeus | | - | - | - |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 56

Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|---|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | | - | - | - |
| | Educação europeia | | - | - | - |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de um sistema de créditos ECTS [32] • Promoção da mobilidade académica [5, 11, 14, 22, 23, 30] • Integração de estudantes com necessidades especiais [34, 36] | 1 | 1 | |
| | | | 6 | 6 | |
| | | | 2 | 2 | |
| | Cooperação interuniversitária | <ul style="list-style-type: none"> • Promoção da dimensão europeia no ensino superior através do desenvolvimento de curricula [6, 37] • 2+2 European Management programme [12] | 2 | 2 | |
| 1 | | | 1 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 12 | 12 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 57

Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 0 | 0 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 58

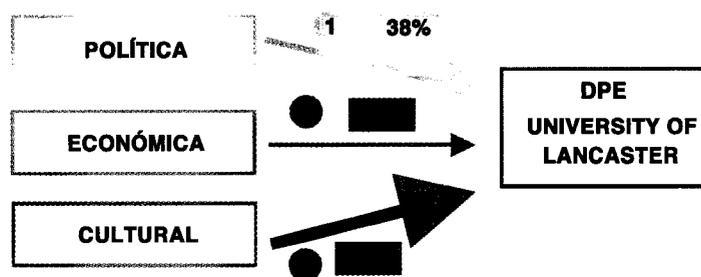
Análise de conteúdo da DPE da University of Lancaster (Reino Unido) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 8 | 38 | 5 | 3 |
| Económica | 1 | 5 | 1 | 0 |
| Cultural | 12 | 57 | 12 | 0 |
| Tecnológica | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Quadros 54 a 57

Figura 13

Análise sistémica da DPE da University of Lancaster (Reino Unido)



Fonte: Quadro 58

Quadro 59

Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|--|--|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Declaração de missão [2, 32] | 2 | 2 | |
| | | • Internacionalização da educação e investigação [11, 63, 83, 87, 112, 133, 139] | 7 | 7 | |
| | | • Impacto da U.E. [52, 54, 55, 58, 108, 117, 141, 145, 191] | 9 | 9 | |
| | | • Participação em redes [76, 111, 170, 178, 182, 210] | 6 | 6 | |
| • Actuação dos serviços centrais [81, 156, 186, 187] | | 4 | 4 | | |
| | • Condições extra (disponibilização de fundos adicionais) [84, 109] | 2 | 2 | | |
| Sistema de Ensino Superior | • Contribuição para a melhoria dos padrões europeus de qualidade (ensino e investigação) [41, 101, 127, 150] | 4 | 4 | | |
| | • Adopção de um sistema baseado em dois ciclos [38, 40, 117, 122] | 4 | 4 | | |
| | • Desenvolvimento de um enquadramento de disciplinas básicas [118] | 1 | 1 | | |
| | • Inovação educacional (desenvolvimento curricular) [161] | 1 | 1 | | |
| Processo de Bolonha | • Área Europeia de Ensino Superior [28, 205] | 2 | 2 | | |
| | • Declaração (processo) de Bolonha [28, 33, 36] | 3 | 3 | | |
| <i>Totais</i> | | | 45 | 45 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 60

Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|---|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Internacionalização que permita efeitos multiplicadores económico-educacionais [77] | 1 | 1 | |
| | | • Mercado internacional [102] | 1 | 1 | |
| | | • Contribuição para a formação de profissionais altamente qualificados [135] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Formação ao longo da vida [22, 39] | 2 | 2 | |
| | | • Aceitação de mecanismos de acreditação europeia dos seus programas [42] | 1 | 1 | |
| | • Educação transnacional [62] | 1 | 1 | | |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 7 | 7 | |

Fonte: Análise da autora

Quadro 61

Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|---|----------------------------|----------------------------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento cultural e científico da Europa [14] • Educação europeia [17, 18, 48] • Identidade europeia [49] • Promoção da diversidade [50] • Construção da Comunidade de Investigação Europeia [8, 20, 134] • Respeito pelos direitos fundamentais (igualdade de oportunidades) [124] | 1 3 1 1 3 1 | 1 3 1 1 3 1 | |
| | Educação europeia | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de programas com perfil europeu (programas internacionais) [37, 146] • Promoção de cursos em língua inglesa ao nível da pós-graduação [99] | 2 1 | 2 | 1 |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | <ul style="list-style-type: none"> • Promoção da mobilidade académica [59, 103, 118, 120, 122, 151, 192] • Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) [60] • Esforço na integração dos alunos estrangeiros (organização de cursos intensivos de neerlandês) [72, 152, 155, 156, 193] • Integração de estudantes com necessidades especiais [219] | 7 1 5 1 | 7 1 5 1 | |
| | Cooperação interuniversitária | <ul style="list-style-type: none"> • Promoção da dimensão europeia no desenvolvimento curricular [46, 61, 70, 120, 126, 128, 162, 192] • Promoção do ensino de quase todas as línguas europeias [78] • Cooperação institucional a vários níveis [74] • Cooperação com países de fora da UE [104, 199, 204] • Cooperação e desenvolvimento [106, 201] | 8 1 1 3 2 | 8 1 1 3 2 | |
| | Globalização | | - | - | - |
| Totais | | | 42 | 41 | 1 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 62

Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | <ul style="list-style-type: none"> • Novas tecnologias (meios virtuais, telemática e multimédia) [65, 132, 146, 160] • Ensino a distância [71, 163, 171, 174, 176] | 4 5 | 4 5 | |
| Totais | | | 9 | 9 | |

Fonte: Análise da autora

Quadro 63

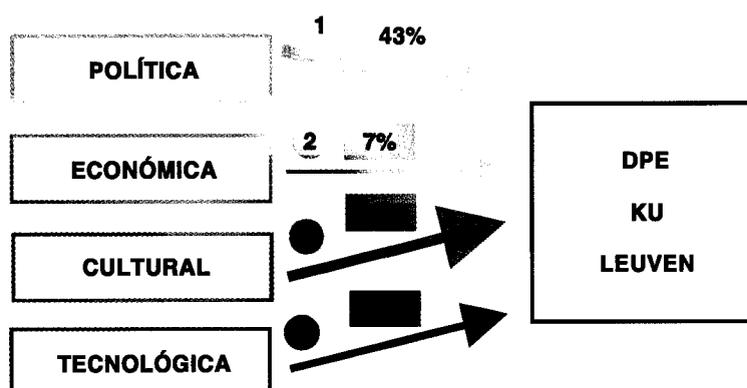
Análise de conteúdo da DPE da KU Leuven (Bélgica) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 45 | 43 | 45 | 0 |
| Económica | 7 | 7 | 7 | 0 |
| Cultural | 42 | 41 | 41 | 1 |
| Tecnológica | 9 | 9 | 9 | 0 |

Fonte: Quadros 59 a 62

Figura 14

Análise sistémica da DPE da KU Leuven (Bélgica)



Fonte: Quadro 63

Quadro 64

Análise de conteúdo da DPE da Universita' di Padova (Itália) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|-----------------|-----------------------------------|---|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Internacionalização do ensino [6, 18, 23, 116, 118, 183, 240] | 7 | 7 | |
| | | • Condições extra [51, 165] | 2 | 2 | |
| | | • Actuação dos serviços centrais [60, 73, 79, 227, 239] | 5 | 5 | |
| | • Participação em redes [83, 221] | 2 | 2 | | |
| | Sistemas de Ensino Superior | • Adopção de um sistema baseado em dois ciclos [112, 199] | 2 | 2 | |
| | Processo de Bolonha | • Declarações da Sorbonne e de Bolonha [111, 220] | 2 | 2 | |
| <i>Totais</i> | | | 20 | 20 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 65

Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova (Itália) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|--|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Desafios da competitividade global [157] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Formação contínua [135, 213] | 2 | 2 | |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 3 | 3 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 66

Análise de conteúdo da DPE da Università' di Padova (Itália) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|--|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Promoção de uma cultura fundada em valores universais, direitos humanos, salvaguarda do ambiente e solidariedade internacional [3, 93, 95] | 3 | 3 | |
| | | • Consciência europeia [164] | 1 | 1 | |
| | Educação europeia | • Oferta de cursos sobre a cultura e história italiana [162] | 1 | 1 | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Promoção da mobilidade académica e reciprocidade [27, 192, 245, 248] | 4 | 4 | |
| | | • Aplicação do sistema de créditos ECTS [29, 34, 122, 124, 247] | 5 | 5 | |
| | | • Integração dos estudantes estrangeiros (cursos de língua) e de estudantes com necessidades especiais [38, 79, 81, 136, 154, 257] | 6 | 6 | |
| | • Implementação do Suplemento ao Diploma [218] | 1 | 1 | | |
| Cooperação interuniversitária | • Promoção da dimensão europeia no ensino superior através do desenvolvimento dos curricula [47, 89, 100, 104, 252] | 5 | 5 | | |
| | • Cooperação com países de fora da UE [99, 176] | 2 | 2 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 28 | 28 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 67

Análise de conteúdo da DPE da Universita' di Padova (Itália) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------|--------|--------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Ensino aberto e a distância [212] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 68

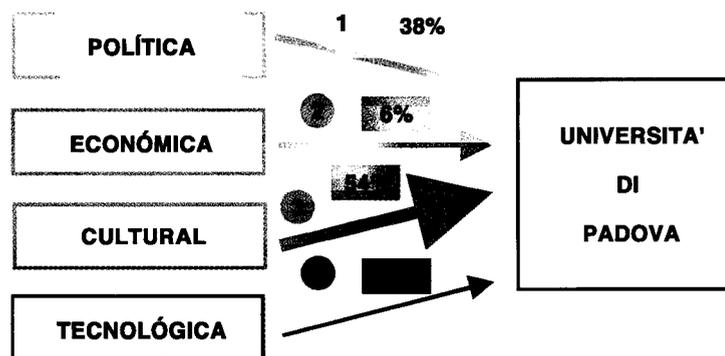
Análise de conteúdo da DPE da Universita' di Padova (Itália) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|---------------|-------|-------|--------|--------|
| Política | 20 | 38 | 20 | 0 |
| Económica | 3 | 6 | 3 | 0 |
| Cultural | 28 | 54 | 28 | 0 |
| Tecnológica | 1 | 2 | 1 | 0 |

Fonte: Quadros 4 a 67

Figura 15

Análise sistémica da DPE da Universita' di Padova (Itália)



Fonte: Quadro 68

Quadro 69

Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|--------------------------------------|---|----------|-----------|-----------|
| Política | Soberania dos EN | | - | - | - |
| | Institucionalização das políticas | • Internacionalização [10, 71, 88, 104] | 4 | 4 | |
| | | • Participação em redes [15, 23, 27, 39] | 4 | 4 | |
| | | • Actuação dos serviços centrais [48, 68, 82, 86, 96] | 5 | 5 | |
| | | • Condições extra (disponibilização de receitas próprias, alojamento) [76, 130] | 2 | 2 | |
| | • Qualidade do ensino superior [140] | 1 | 1 | | |
| Sistemas Europeus de Ensino Superior | | - | - | - | |
| Processo de Bolonha | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 16 | 16 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 70

Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|--|----------|-----------|-----------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Grande ligação ao meio económico [7, 114] | 2 | 2 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Formação ao longo da vida [35] | 1 | 1 | |
| | | • Participação no programa comunitário Leonardo da Vinci (estágios) [19, 31] | 2 | 2 | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 5 | 5 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 71

Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---|---|----------|-----------|-----------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | • Tradição das escolas que lhe deram origem e ligação ao meio social envolvente [7] | 1 | 1 | |
| | | • Respeito pelos direitos fundamentais (igualdade de oportunidades) [112, 115] | 2 | 2 | |
| | Educação europeia | • Obtenção do grau de doutoramento no estrangeiro [14] | 1 | 1 | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) que possibilite o reconhecimento académico [148] | 1 | 1 | |
| | | • Promoção da mobilidade académica (programas comunitários de educação e investigação) [16, 30] | 2 | 2 | |
| • Integração dos alunos estrangeiros (implementação de cursos de português para estrangeiros) [83, 90] | | 2 | 2 | | |
| Cooperação interuniversitária | • Atribuição de graus conjuntos [41, 42] | 2 | 2 | | |
| | • Cooperação institucional a vários níveis [78, 124] | 2 | 2 | | |
| | • Cooperação com países fora da U.E. [43, 62, 64, 73, 100, 109, 110] | 7 | 7 | | |
| Globalização | | - | - | - | |
| <i>Totais</i> | | | 20 | 20 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 72

Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|--|----------|-----------|-----------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Ensino aberto e a distância [128] | 1 | 1 | |
| | | • Novas tecnologias (multimédia) [129] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 2 | 2 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 73

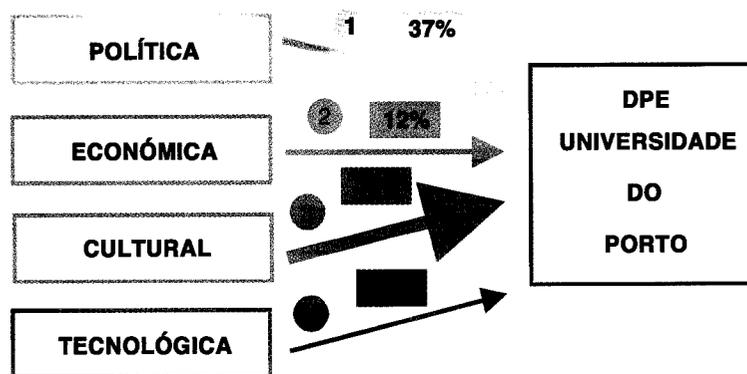
Análise de conteúdo da DPE da Universidade do Porto (Portugal) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 16 | 37 | 16 | 0 |
| Económica | 5 | 12 | 5 | 0 |
| Cultural | 20 | 46 | 20 | 0 |
| Tecnológica | 2 | 5 | 2 | 0 |

Fonte: Quadros 69 a 72

Figura 16

Análise sistémica da DPE da Universidade do Porto (Portugal)



Fonte: Quadro 73

Quadro 74

Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável política

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---|-------------|-------------|--------|
| | Soberania dos EN | | - | - | - |
| Política | Institucionalização das políticas | • Internacionalização do ensino e da investigação (incorporação da internacionalização no ensino e na investigação) [6, 8, 10, 12, 30, 43, 71, 73, 77, 79, 87, 90, 101, 116, 117, 121] | 16 | 14 | 2 |
| | | • Formação de redes [18, 22, 25, 69, 98, 106, 147, 152] | 8 | 8 | |
| | | • Qualidade no ensino [59, 60] | 2 | 2 | |
| | | • Actuação dos serviços centrais [123] | 1 | 1 | |
| • Condições extra (alojamento) [96] | | 1 | 1 | | |
| | Sistema de Ensino Superior | • Adopção de um sistema baseado em dois ciclos [36, 38, 48, 55, 78, 92, 139] • Oferta curricular com base em padrões aceites internacionalmente [63] • Flexibilização no acesso aos cursos [80, 94] | 7 1 2 | 7 1 2 | |
| | Processo de Bolonha | • Declaração (processo) de Bolonha [89, 103] | 2 | 2 | |
| <i>Totais</i> | | | 40 | 38 | 2 |

Fonte: Análise da autora

Quadro 75

Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável económica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--------------------------------------|---|---|--------|--------|--------|
| Económica (envolvente transaccional) | Competitividade internacional | • Mercado em sentido lato [14, 15, 21, 99] | 4 | 4 | |
| | | • Cooperação com a indústria [17] | 1 | 1 | |
| | Livre circulação de pessoas e empregabilidade dos cidadãos europeus | • Implementação de mecanismos de acreditação/certificação [59, 61, 64, 140] • Oferta de cursos vocacionados para o mundo empresarial [109] | 4 1 | 4 1 | |
| | Globalização | • Globalização das economias [13] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 11 | 11 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 76

Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável cultural

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|---|---|---|--------|--------|--------|
| Cultural (envolvente não transaccional) | Reforço de valores comuns | | - | - | - |
| | Educação europeia | • Internacionalização da oferta (cursos em língua inglesa) [56, 58, 62, 79, 82, 90, 93, 139] | 8 | 8 | |
| | Mobilidade académica (estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) | • Estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS) [133, 134, 136] • Promoção da mobilidade académica [41, 74, 75, 76, 97, 129] | 3 6 | 3 6 | |
| | Cooperação interuniversitária | • Promoção da dimensão europeia no ensino superior através do desenvolvimento de módulos, cursos e curricula com conteúdo, orientação e organização europeus (graus conjuntos) [51, 151] • Cooperação com países de fora da UE [126] | 2 1 | 2 1 | |
| | Globalização | | - | - | - |
| <i>Totais</i> | | | 20 | 20 | - |

Fonte: Análise da autora

Quadro 77

Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) considerando a variável tecnológica

| Variável (1) | Categorias (2) | Indicadores correlacionais (3) | F (4) | C+ (5) | C- (6) |
|--|---------------------------|--------------------------------|-------|--------|--------|
| Tecnológica (envolvente cibernética) | Uso das novas tecnologias | • Novas tecnologias [13] | 1 | 1 | |
| <i>Totais</i> | | | 1 | 1 | |

Fonte: Análise da autora

Quadro 78

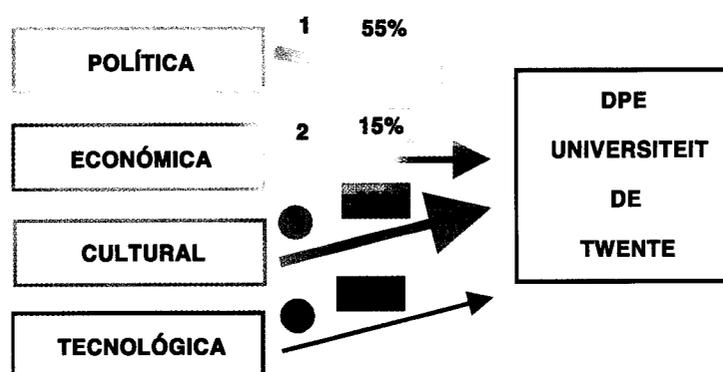
Análise de conteúdo da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos) (síntese)

| Variáveis (1) | F (2) | % (3) | C+ (4) | C- (5) |
|------------------|----------|----------|-----------|-----------|
| Política | 40 | 55 | 38 | 2 |
| Económica | 11 | 15 | 11 | 0 |
| Cultural | 20 | 28 | 20 | 0 |
| Tecnológica | 1 | 2 | 1 | 0 |

Fonte: Quadros 74 a 77

Figura 17

Análise sistémica da DPE da Universiteit de Twente (Países Baixos)



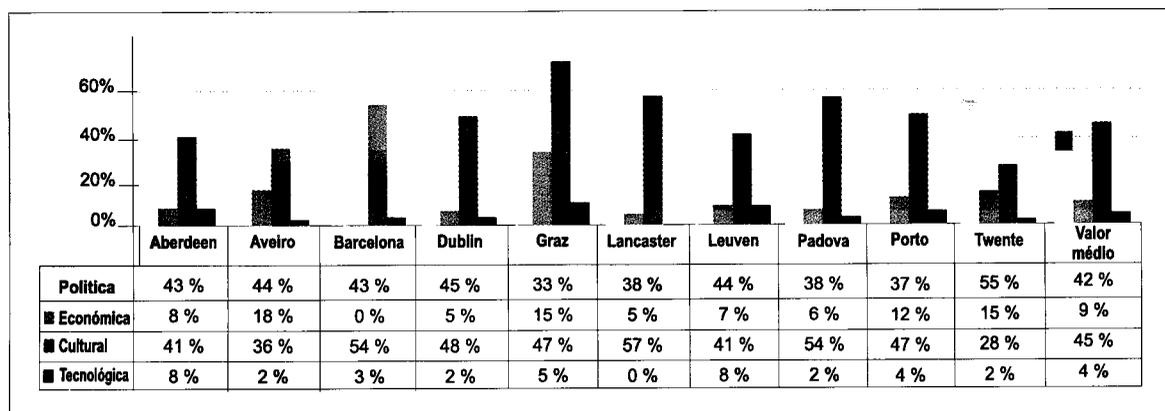
Fonte: Quadro 78

Na Figura 18 reúnem-se os resultados da análise de conteúdo das DPEs apresentadas por dez universidades europeias, consideradas, neste trabalho, como susceptíveis de nos proporcionarem o conhecimento do sentido das expectativas da universidade europeia face ao processo de integração europeia.

Os dados constantes da Figura 18 levam-nos a sublinhar que a predominância das variáveis alterna entre a variável política e a variável cultural, sendo, no entanto, esta última a que em termos relativos tem maior peso, registando-se nesta condição em 6 das 10 DPEs analisadas. Em relação à variável económica, podemos afirmar que tem uma relevância acrescida relativamente à variável tecnológica. Podemos ainda considerar que há uma distribuição relativamente homogénea entre as quatro variáveis em todas as DPEs analisadas.

Figura 18

Análise comparativa das DPEs em termos de distribuição das quatro variáveis



* média aritmética calculada com base nos valores das DPE

Fonte: Quadros 33, 38, 43, 48, 53, 58, 63, 68, 73, 78

2. Análises comparativas visando classificar os efeitos da globalização sobre o ensino superior

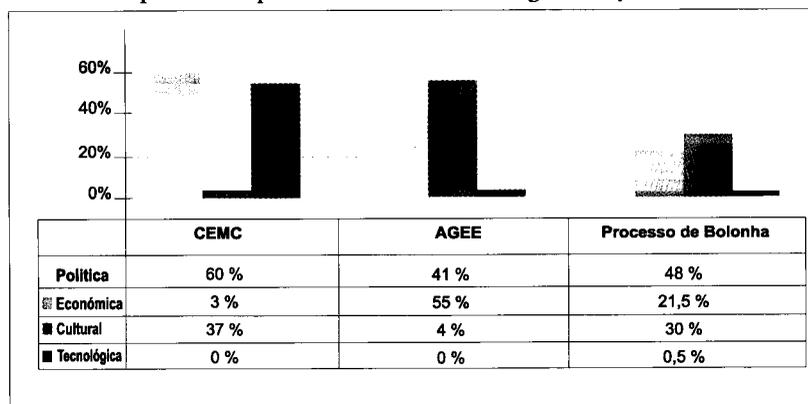
O processo de Bolonha, emergente da Declaração de Bolonha e do Comunicado de Praga, tem estado a ser tomado nas relações institucionais como um possível programa político de apoio ao plano estratégico de integração europeia do ensino superior.

A análise comparativa que vamos desenvolver vai posicionar o processo de Bolonha face ao referencial da globalização⁹³ e face ao referencial da integração europeia⁹⁴.

A Figura 19 proporciona uma visão comparativa do processo de Bolonha face ao referencial da globalização.

Figura 19

Análise comparativa do processo de Bolonha face à globalização (CEMC, AGEE)



Fonte: Quadros 13, 18, 23 e 28

93 Definido no capítulo I – O processo de globalização e o ensino superior.

94 Definido no capítulo II – O processo de integração europeia e o ensino superior europeu.

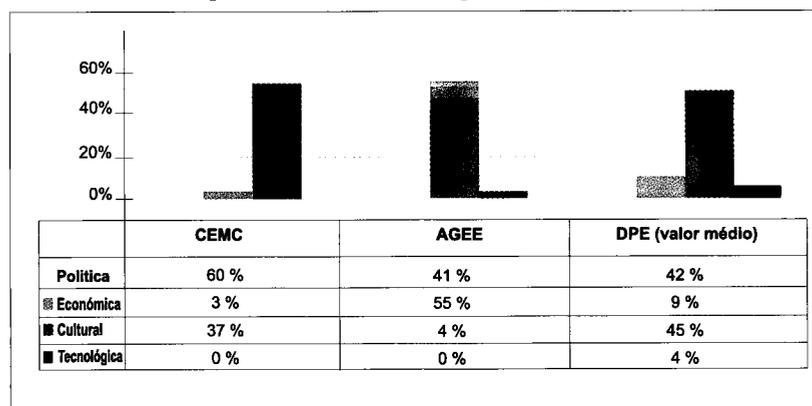
Os dados apresentados permitem-nos atribuir ao processo de Bolonha um posicionamento mais próximo à CEMC, do que à AGEE. O processo de Bolonha tem uma distribuição pelas variáveis política, económica e cultural mais homogénea, do que a que parece existir nas abordagens CEMC e AGEE, no entanto, a variável política predomina, tal como acontece na abordagem CEMC, seguindo-se, em ambos os casos, a variável cultural. A variável económica é de considerável importância no processo de Bolonha e de relevância extrema na AGEE, contudo, é praticamente inexistente na CEMC. A variável tecnológica não tem peso nas abordagens CEMC e AGEE, no entanto no Comunicado de Praga aparece com 1%.

No processo de Bolonha verifica-se existir uma forte interacção entre as variáveis política, económica e cultural e alguma correlação entre estas variáveis e a variável tecnológica, no que diz respeito ao Comunicado de Praga. No caso da CEMC, as interacções mais relevantes registam-se entre as variáveis política e cultural. Em relação à AGEE, as interacções mais importantes acontecem entre as variáveis política e económica.

A figura 20 proporciona uma visão comparativa das DPEs face ao referencial globalização.

Figura 20

Análise comparativa das DPEs face à globalização (CEMC, AGEE)



Fonte: Quadros 13, 18 e Figura 18

A interacção existente entre as DPEs e o novo paradigma definido pela globalização (CEMC ou AGEE) não é forte, na medida em que a variável cultural, de maior importância nas DPEs (45%), não predomina em nenhuma das perspectivas de globalização apontadas, no entanto, se tomarmos as DPEs das universidades de Aberdeen, de Aveiro, de Leuven e de Twente podemos encontrar alguma interacção: ao nível da variável política (43%, 44%, 44% e 55%, respectivamente) e a AGEE; ao nível da variável cultural (41%, 36%, 41% e 28%, respectivamente) e a CEMC.

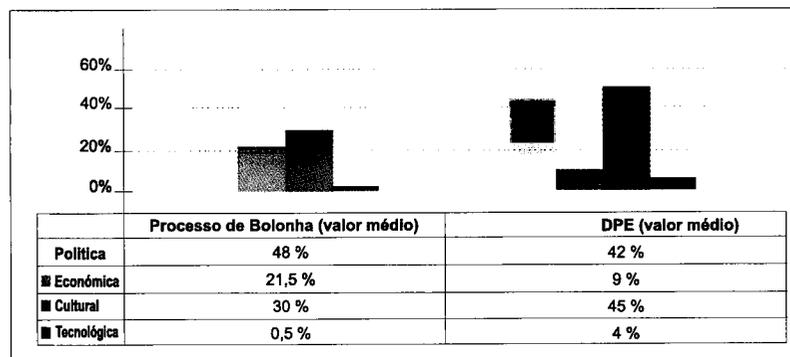
Em relação à variável cultural se considerarmos a AGEE e às quatro DPEs referidas, podemos estabelecer alguma interação relativamente à expressão da variável económica (8%, 18%, 7% e 15%, respectivamente), que, no entanto, não ultrapassa o peso relativo da variável cultural (a maior atinge 41%).

Por último, podemos constatar, em termos comparativos, face aos dados apresentados, nas quatro DPEs que assumem maior relevância da variável política, que duas universidades registam a frequência mais elevada para a variável económica (Aveiro e Twente). Devemos ainda sublinhar que a variável tecnológica inexistente nas abordagens CEMC e AGEE é referida nas DPEs que analisámos.

A figura 21 proporciona uma visão comparativa do processo de Bolonha face às DPEs, definida a partir do conteúdo das DPEs analisadas.

Figura 21

Análise comparativa do processo de Bolonha face às DPEs



Fonte: Figuras 7 e 18

Em termos comparativos, podemos tomar como referência a Figura 18 que apresenta o resultado da análise de conteúdo, relativamente a todas as DPEs estudadas. De salientar que a predominância das variáveis alterna entre a variável política e a variável cultural, sendo, no entanto, esta última variável a que em termos relativos tem maior peso, registando-se nessa condição em 6 das 10 DPEs analisadas. Em relação à variável económica, podemos afirmar que tem uma relevância acrescida relativamente à variável tecnológica. Podemos ainda considerar que há uma distribuição relativamente homogênea entre as quatro variáveis nas respectivas DPEs.

Podemos, então, considerar que, face ao nível de compromisso entre as DPEs e o processo de Bolonha, em média, as DPEs registam maior relevância da variável cultural (45%), ao contrário do processo de Bolonha que tem maior frequência na variável política (48%). A variável económica, bastante importante no processo de Bolonha (21,5%), é considerada de menor importância nas DPEs (9%). De salientar, contudo, que as DPEs elevam para níveis interessantes a variável tecnológica (4%), comparativamente com o processo de Bolonha onde esta variável assume um peso relativo muito reduzido (0,5%).

3. Conclusão

Para servir de suporte às considerações que vamos tecer agrupámos os diversos resultados apurados no presente capítulo no Quadro 79.

Quadro 79

Síntese dos resultados da análise de conteúdo

| NL (1) | Corpus (2) | Política (3) | Económica (4) | Cultural (5) | Tecnológica (6) |
|-----------|---------------|-----------------|------------------|-----------------|--------------------|
| 1 | CEMC | 60% | 3% | 37% | 0% |
| 2 | AGEE | 41% | 55% | 4% | 0% |
| 3 | DB | 43% | 25% | 32% | 0% |
| 4 | CP | 52% | 18% | 29% | 1% |
| 5 | PB (3+4):2 | 48% | 21,5% | 30% | 0,5% |
| 6 | DPE | 42% | 9% | 45% | 4% |

CEMC: Cultura Educacional Mundial Comum; AGEE: Agenda Globalmente Estruturada para a Educação; DB: Declaração de Bolonha; CP: Comunicado de Praga; PB: Processo de Bolonha; DPE: Declaração de Política Europeia.

Fonte: Quadros 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 63, 68, 73 e 78

Como resultado da análise de conteúdo do nosso *corpus* documental, a variável política assume maior relevância no processo de Bolonha (48%) tal como na abordagem CEMC (60%). Nas DPEs, apenas quatro documentos, de um total de dez, apresentam esta variável como a mais forte.

No caso do processo de Bolonha, a explicação parece residir no facto da dimensão política procurar sair reforçada de uma iniciativa levada a cabo pelos Estados-Nação signatários do documento. Com efeito, inseridos os Estados signatários num moderno sistema interestadual⁹⁵, estes procuram, através da assinatura de uma declaração de princípios, reforçar as ligações entre eles. No caso da CEMC, a variável política (60%) assume importância pelos motivos exactamente opostos à situação do processo de Bolonha, i.e., julgamos que face à perda de protagonismo dos Estados-Nação, a CEMC procura a criação de uma nova ordem normativa global, determinada por consensos mundiais, veiculados pelas organizações internacionais. Para a AGEE (41%), esta variável tem relevância, considerando que o poder político levará à integração da economia mundial. Nas DPEs, os indicadores correspondentes à variável política (42%, valor médio) referem-se, sobretudo, à institucionalização das políticas de internacionalização. Apenas, as DPEs de Leuven, Padova e Twente referenciam claramente a vinculação ao processo de integração europeia e ao processo de Bolonha, sendo a variável política mais importante no caso de Leuven (44%) e Twente (55%).

⁹⁵ No sentido conferido por Santos (1995) quando nos refere que o moderno sistema Interestadual se instala como consequência das dificuldades que os Estados-Nação encontram para gerirem os seus destinos. Cfr. *supra* p. 26.

A variável económica, pertencente à envolvente transaccional, concorrente, juntamente com a variável tecnológica, para um processo de internacionalização de primeiro grau, considera a educação um bem privado. Esta variável não tem representatividade na CEMC (3%), contudo, tem expressão na Declaração de Bolonha, quando utiliza sobretudo os argumentos em torno da competitividade internacional. No caso do Comunicado de Praga, há sobretudo a clarificação de conceitos, como é o da educação como bem público, tentando posicionar a educação ao nível do processo de internacionalização de segundo grau. Este facto aparece, pela primeira vez referenciado devido, sobretudo, à tentativa de afastar a hipótese do processo de Bolonha nos encaminhar para a mercadorização da educação, mas, o seu peso relativo é menor quando comparado com o peso que tinha na Declaração de Bolonha. Poderá, assim, ter havido um recuo na utilização dos argumentos inseridos na variável económica (o valor médio é 22%). Em relação à AGEE (55%), o processo de Bolonha não apresenta a expressão dos indicadores evidenciados na variável económica, por esta abordagem. Nas DPEs, a variável económica (9%, valor médio) é assumida de uma forma generalizada, centrando-se sobretudo em questões como a da competitividade internacional e a livre circulação de pessoas e a empregabilidade dos cidadãos europeus. De realçar, também, que esta componente tem maior expressão nas universidades de Aveiro e Twente, com uma percentagem de 18% e de 15%, respectivamente. Na Universidade de Twente, por ter sido considerada num estudo de Clark (1998b) uma das 5 universidades europeias empreendedoras⁹⁶, o peso desta variável, parece-nos que reflecte aquilo a que este investigador chamou a propagação de uma cultura empreendedora. Com efeito, Clark atribui como característica às universidades empreendedoras o facto de estas pretenderem sair de uma regulação governamental forte e de um sector padronizado para:

“se arriscarem a ser diferentes e agarrar as suas oportunidades no “mercado”. Elas aderem à crença de que os riscos da mudança experimental do carácter das universidades deve ser considerado em relação aos riscos de se manterem as formas e práticas tradicionais” (Clark, 1998a: XIV).

Desta forma, consideramos que o peso da variável económica revela a característica de Twente ser uma universidade empreendedora. O facto de a Universidade de Aveiro ter aderido ao Consórcio Europeu das Universidades Inovadoras⁹⁷ pode, de certa forma, reflectir o mesmo tipo de atitude em relação ao processo de transformação das universidades, já que o peso da variável económica aponta também nesta direcção.

96 Do estudo efectuado por Clark (1998a) constam as universidade – University of Warwick, Universiteit Twente, University of Strathclyde, Chalmers University of Technology e a University of Joensuu.

97 Clark (1998a) estabelece a diferença entre o conceito de “universidade empreendedora” e de “universidade inovadora”. Este último, mais apelativo no meio académico, porque afasta a carga negativa que se coloca nas pessoas que procuram o lucro e têm a sua actuação orientada para o negócio. Este consórcio de universidade foi estabelecido em 1996 e conta, entre os seus membros, as 5 universidade que fazem parte deste estudo de Clark e mais algumas instituições que entretanto aderiram.

A variável cultural correspondente à envolvente não transaccional e responsável por um processo de internacionalização de segundo grau considera a educação um bem público. Esta variável assume igual importância na Declaração de Bolonha e no Comunicado de Praga (30%, valor médio) porque o discurso em torno dos centros de interesse desta temática encerra uma preocupação no sentido do reforço dos valores comuns, pela educação, pela universidade e pela cooperação e diversidade. O motivo poderá resultar do facto da grandeza da Europa residir na “diversidade das suas culturas e na sua interacção” (Hill, 2001: 41). Será mesmo a antevisão de uma homogeneização ou convergência, em nome da comparabilidade e transparência dos sistemas europeus de ensino superior, que leva a supervalorizar os principais pólos de interesse referidos nesta variável, tentando marginalizar a possibilidade de harmonização⁹⁸. Ao contrário, na abordagem CEMC (37%), o apelo a uma cultura mundial, face à existência de tradições educacionais diferentes, adquire particular relevância. Na AGEE, a variável cultural (4%) aparece completamente vulnerável às investidas político-económicas, sendo-lhe dada pouca relevância. Nas DPEs, é importante referir que se trata da variável com maior frequência em termos relativos, já que o seu valor médio é de 45%. As questões com maior peso são claramente aquelas que se relacionam com a mobilidade académica (de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo) e a cooperação interuniversitária (a promoção da dimensão europeia do ensino superior e a cooperação com países terceiros).

A variável tecnológica, que é inexistente nas abordagens CEMC e AGEE, aparece referida no processo de Bolonha, concretamente quando o Comunicado de Praga se refere ao uso das novas tecnologias (1%). Em relação às DPEs, a variável tecnológica (4%, valor médio) é considerada como de particular importância, assumindo em três DPE (Aberdeen – 8%, Dublin – 2%, Leuven – 8%) valores proporcionalmente equilibrados, relativamente ao nível da variável económica (Aberdeen – 8%, Dublin – 5%, Leuven – 7%). O uso das novas tecnologias e o ensino aberto e a distância surgem como os elementos de maior peso.

De referir ainda que é curioso verificar que a categoria “Globalização” com excepção da CEMC, AGEE e DPE da Universiteit de Twente não é mencionada em mais nenhum dos documentos analisados.

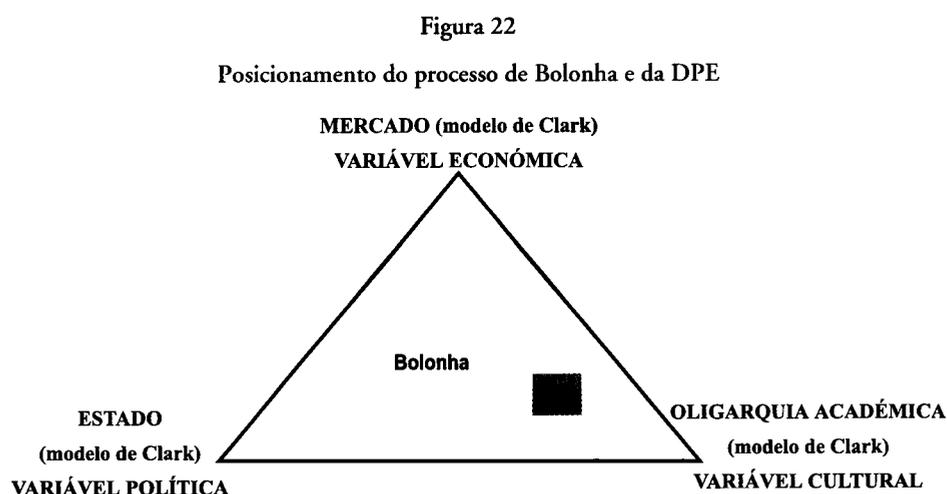
Tendo em consideração que não há uma forte interacção entre o processo de Bolonha e as DPEs, passemos à construção de um modelo que em termos hipotéticos nos ajude a perceber de que forma poderia haver um ajustamento entre o processo de Bolonha e as uni-

⁹⁸ Parece, no entanto, haver alguma contradição entre as palavras escritas e o objectivo de Bolonha, na medida em que a valorização de alguns aspectos apontados pela variável cultural não são compatíveis com o estabelecimento de uma área europeia de ensino superior, nomeadamente porque não se pode falar num sistema europeu de ensino superior, sem ir contra aspectos da diversidade dos respectivos sistemas nacionais e da autonomia e independência universitária. Cfr. *infra* pp. 193 e sgs.

versidades, inseridas num contexto de globalização definido pela CEMC ou pela AGEE. Desta forma, vamos observar de que forma o processo de Bolonha e as DPEs se posicionam no triângulo de coordenação definido por Clark (1983)⁹⁹, uma vez que nos parece ser um modelo adequado para determinar as variáveis mais relevantes em cada um dos cenários.

Neste contexto, vamos fazer corresponder aos vértices do triângulo de coordenação as variáveis que temos vindo a estudar. Ao vértice da autoridade do Estado vamos fazer corresponder a variável política; ao vértice do mercado vamos fazer corresponder a variável económica e ao vértice da oligarquia académica vamos fazer corresponder a variável cultural. A variável tecnológica não será incluída nesta análise porque, atendendo à sua fraca expressão comparativamente com as outras variáveis, considerou-se melhor afastá-la, permitindo o uso do modelo desenvolvido por Clark.

Por conseguinte, tomando os valores apresentados no Quadro 79, relativamente às variáveis política, económica e cultural, podemos começar por apresentar o posicionamento das DPEs e do processo de Bolonha, na figura que a seguir representamos.



Fonte: Quadro 79

Como verificamos, se tomarmos o valor apresentado pela variável mais relevante, o processo de Bolonha está mais próximo da autoridade do Estado, correspondente à variável política e as DPEs estão mais próximos da oligarquia académica, correspondente à variável cultural.

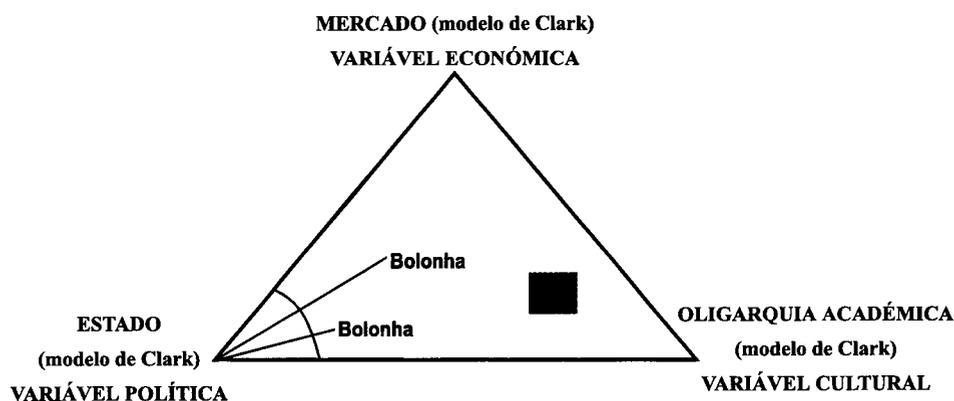
Partindo agora do pressuposto de que as DPEs permanecem inalteradas face aos efeitos da globalização produzidos pela CEMC, será importante analisar o processo de Bolonha, num quadro definido pela CEMC. A variável política, pelo facto de as correlações

⁹⁹ Cfr. Anexo 4.

que se apresentam, no caso da CEMC e do processo de Bolonha, terem sentido negativo em relação às categorias em que se enquadram, leva-nos a considerar que o peso é muito idêntico em termos comparativos, ainda que pareça haver reforço da variável política no processo de Bolonha. Com efeito, da Declaração de Bolonha para o Comunicado de Praga, verifica-se uma tendência para a diminuição de correlatos negativos, o que pode indiciar, por parte do processo de Bolonha, algum acordo entre as categorias que definimos e os indicadores apresentados nos documentos. Desta forma, o peso da variável política no processo de Bolonha parece estar a ser reforçado pela diminuição de indicadores de regressão negativa (de uma frequência de 17, em 20 de frequência total, passou para uma frequência de 15, num total de 80). No que diz respeito à variável económica, no processo de Bolonha (21,5%) ela assume valores percentuais elevados relativamente à expressão que tem na CEMC (3%), no entanto podemos considerar ter havido um decréscimo no processo de Bolonha (na Declaração de Bolonha tinha 25%, diminuindo para 18% no Comunicado de Praga). Em relação à variável cultural, apesar de assumir o segundo lugar, em termos percentuais, no processo de Bolonha e na CEMC, verifica-se um decréscimo de importância no processo de Bolonha porque de 32% passa a 29% (30%, valor médio), tendo 37% na CEMC. Assim o reposicionamento do processo de Bolonha aparece na figura que abaixo apresentamos a sombreado, com a cor identificativa da variável com mais peso.

Figura 23

Reposicionamento do processo de Bolonha face à CEMC



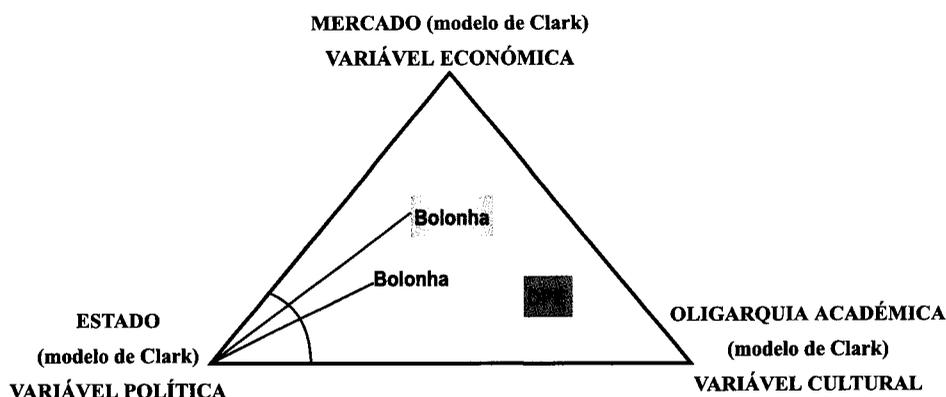
Fonte: Quadro 79

Assim, entendemos que no enquadramento definido pela CEMC, o processo de Bolonha deveria situar-se mais próximo da autoridade do Estado (variável política), reflectindo a importância desta variável para a CEMC. Desta forma, o posicionamento do processo de Bolonha estaria também mais longe do da *oligarquia académica* (variável cultural) e por isso menos susceptível de se identificar com as DPEs.

Procuramos agora o posicionamento do processo de Bolonha num quadro definido pela AGEE, onde o mercado (variável económica) tem mais importância em detrimento da *oligarquia académica* (variável cultural). A autoridade do Estado (variável política), ainda que menos relevante que o mercado, tem, em termos percentuais, alguma expressão.

Figura 24

Reposicionamento do processo de Bolonha face à AGEE



Fonte: Quadro 79

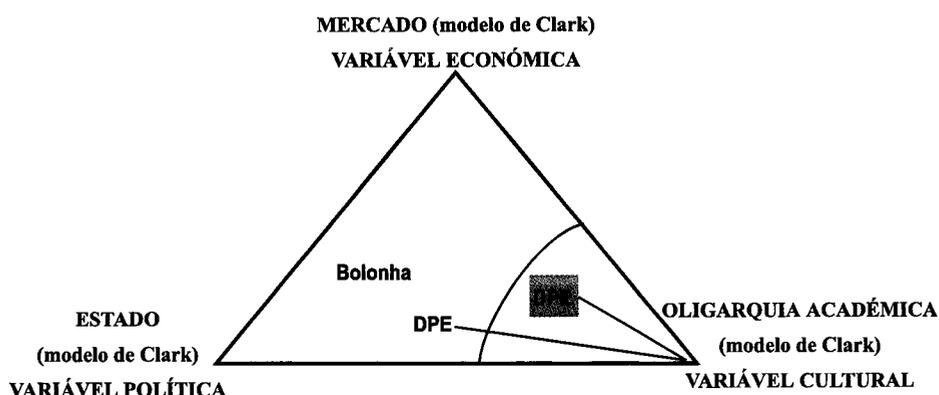
Desta forma, consideramos que no enquadramento definido pela AGEE, o processo de Bolonha deveria situar-se mais próximo do mercado (variável económica), reflectindo a importância desta variável para a AGEE. Desta forma, o posicionamento do processo de Bolonha estaria também mais afastado da oligarquia académica, das universidades e por isso menos susceptível de se identificar com as DPEs.

Se agora considerarmos que o processo de Bolonha não se altera face aos efeitos produzidos por uma abordagem CEMC ou AGEE, será interessante delinear o modelo que estaria subjacente ao reposicionamento das DPEs, face aos efeitos da globalização na educação.

Assim, no enquadramento definido pela CEMC, as DPEs teriam que ver a autoridade do Estado (variável política) reforçada, em detrimento do mercado (variável económica) e da *oligarquia académica* (variável cultural) que deveriam assumir um decréscimo acentuado.

Figura 25

Reposicionamento da DPE face à CEMC



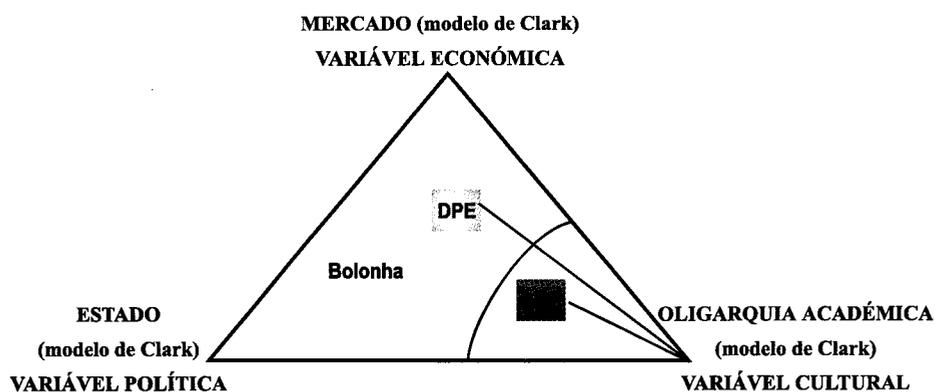
Fonte: Quadro 79

Desta forma, as DPEs deslocar-se-iam para a zona sombreada e teriam que reflectir a autoridade do Estado (vertente política) mais acentuada. A figura traduz este reposicionamento da DPE, relativamente à CEMC, que se revela mais próxima do processo de Bolonha e mais afastada da oligarquia académica (vertente cultural).

Em relação à AGEE e admitindo que a DPE reforçaria o papel do mercado (variável económica) em detrimento da *oligarquia académica* (variável cultural), reposiciona as DPEs, como a figura a seguir apresenta.

Figura 26

Reposicionamento da DPE face à AGEE



Fonte: Quadro 79

Verificamos, assim, que as DPEs se deslocariam para uma posição mais próxima do processo de Bolonha, fortemente influenciada pela variável económica e dominada pelas forças do mercado, no entanto o peso da variável política mantém-se, em relação à posição inicial, uma vez que o peso desta variável na AGEE também é relevante.

Podemos retirar como principal conclusão desta análise que, face à CEMC ou perante a AGEE, o processo de Bolonha se afasta da *oligarquia académica*, apresentando-se em oposição às universidades. As universidades, sob os mesmos efeitos de globalização, tenderão a perder a força da oligarquia académica, favorecendo, no quadro da CEMC, o Estado e, no âmbito da AGEE, o mercado. Assim podemos considerar que a variável cultural, a que está ligada a *oligarquia académica*, está sob a forte pressão dos efeitos da globalização na educação e em tensão, relativamente ao processo desencadeado pela assinatura da Declaração de Bolonha, por conseguinte, as universidades tradicionalmente ligadas à internacionalização de segundo grau, começam a ser forçadas, no âmbito da AGEE, a uma orientação para o mercado, a que corresponde a variável económica e assim tornarem-se susceptíveis de se enquadrarem no âmbito da internacionalização de primeiro grau onde teoricamente a intervenção do Estado é mais reduzida. De realçar que, face aos dados de que dispomos, este mesmo mercado, correspondente à variável económica, no quadro da AGEE, funciona sob uma razoável influência da autoridade do Estado, simbolizada pela variável política, pelo que será de prever que a autoridade do Estado venha a revelar-se importante e necessária à regulação do mercado, mesmo no quadro de uma globalização económica.

Pelo que analisamos podemos deduzir, tomando as DPEs estudadas como representativas da opinião pública institucional actual, que o processo de Bolonha não pode ser considerado um programa político adequado à implementação de um plano estratégico de integração europeia do ensino superior.

Poderá, contudo, incorporar potencialidades que o tornem um programa eficiente, tendo em conta os desafios que a política social europeia colocará no futuro ao ensino superior europeu.

Capítulo IV

Os desafios da política social europeia e o processo de Bolonha

Capítulo IV

Os desafios da política social europeia e o processo de Bolonha

No presente capítulo vamos assumir a linha da lógica falsificacionista popperiana¹⁰⁰.

A explicação causal a que procuramos chegar considerará a predição específica seguinte: o processo de Bolonha (como sistema logístico) estará à altura de estruturar o ensino superior europeu (como sistema desafiado) de forma a que corresponda eficientemente às exigências de uma provável política social europeia (como sistema desafiador)?

Como premissas do sistema dedutivo que vamos seguir, consideramos dois enunciados universais: o conceito de política e o conceito de estratégia e três enunciados particulares: o alcance de uma política social europeia, o papel a desempenhar pelo ensino superior europeu como agente institucional, ao serviço de uma política social europeia, e o processo de Bolonha como instrumento político regulador do estabelecimento de uma área europeia de ensino superior.

1. Conceitos de política e de estratégia

Os conceitos dos nossos enunciados universais emergem das teorias formuladas no âmbito das relações internacionais. Na obra intitulada *Estratégia*, publicada pelo Instituto de Relações Internacionais, Nunes (1993) escreve:

“À política compete hierarquizar objectivos vitais e fins, procedendo à selecção de meios e processos para os atingir. Esta actividade tem lugar a um nível superior ao considerado para a estratégia. É em relação às condições em que esta concepção e execução ocorrem, que se poderá estabelecer uma fronteira limite entre as áreas de competência destas duas formas de actuação do governo. Essa fronteira separa as situações de conflito das restantes situações não conflituais, que se deparam a qualquer Estado. As primeiras implicarão sempre o recurso à coacção, nas suas diversas facetas, como forma de solução de contendas entre actores internacionais, utilizando-a como instrumento de poder, de influência ou de controlo. A realidade em análise é a mesma, apenas se altera a situação envolvente, os meios utilizados, a intenção que os acciona e a perspectiva pela qual é analisada. Será sempre necessário ter em conta a emergência de uma situação de conflito potencial ou real” (*ibid.*: 73).

Quanto às relações existentes entre a política e a estratégia, consideramos que essas relações são de ciência e de actividade.

100 Cfr. *supra* p. 17.

“Enquanto ciência, a estratégia auxilia a formular objectivos, procede a estudos e avaliações, interna e externamente, informando a política sobre possíveis ameaças e hipótese de conflito. A política por seu lado fixa os objectivos a alcançar. A estratégia com base nos mesmos, estabelece conceitos de acção, doutrinas de preparação e indica meios e processos para atingir os objectivos.

Enquanto actividade, a política escolhe o conceito e o quadro de acção, a estratégia pormenoriza a doutrina escolhida, fixa os objectivos intermédios, emprega e orienta recursos para atingir objectivos. A primeira escolhe os fins e o quadro de acção, a segunda os caminhos para os atingir” (*ibid.*).

2. Alcance de uma política social europeia como sistema desafiador

2.1 O projecto europeu

O projecto europeu começou no séc. XIV, quando Pierre Dubois escreve “De Recuperatione Terrae Sanctae” projectando os Estados Unidos da Europa. Em 1795, Kant, no seu “Projecto Filosófico da Paz Perpétua”, tem em mente a Constituição de Estados Democráticos. Em 1814, Saint-Simon, influenciado pela experiência americana, sugere a criação de uma federação dos povos europeus. Em 1849, Victor Hugo parafraseia, no Congresso da Paz, a ideia de Pierre Dubois, a criação dos Estados Unidos da Europa. Em 1900, Leroy-Baulieu, sugere a criação de uma confederação e não de uma federação, tornada impossível de alcançar pelos movimentos nacionalistas vividos na Europa. Em 1929, Briand, Ministro dos Negócios Estrangeiros da França, decide apresentar à Sociedade das Nações o seu projecto de UE que viria a encontrar fortes reservas na Grã-Bretanha. Em 1944, uma frente de resistência ao nazismo (reunindo franceses, italianos, alemães, holandeses, dinamarqueses, noruegueses, polacos e checos) pronuncia, em Genebra, uma declaração de Resistências Europeias”, sob o título “A Europa de Amanhã”, na qual observa que os fins morais, sociais, económicos e políticos que a determinam não podem ser atingidos, salvo se os países do mundo aceitarem o dogma da soberania absoluta dos Estados integrando-se numa única organização federal¹⁰¹. Em 1946, é fundada a “UE dos Federalistas” e Churchill faz um apelo à união e reconciliação entre a França e a Alemanha, mas não pondera a ideia de a Grã-Bretanha se “diluir num amálgama europeu de pequenos e débeis Estados que só na União poderiam reencontrar a sua força” (Campos, 1989: 45). Em 1947, os socialistas europeus lançam, em Londres, o Movimento Socialista para os Estados Unidos da Europa e Churchill preside ao Movimento para a Europa Unida. Em Agosto desse ano é organizado o Congresso da União Europeia dos Federalistas, realizado em Montreux, na Suíça; em Dezembro as organizações unionistas e

101 Na mesma altura é proposta a criação de uma “União Federal entre Povos Europeus”.

federalistas reúnem-se no âmbito de um comité internacional de coordenação dos movimentos para a unificação da Europa. Em 1948, em Haia, é reunido o Congresso Europeu, presidido por Churchill, sob égide do comité de coordenação internacional dos movimentos para a unificação da Europa, e é adoptada a Mensagem aos Europeus onde se defende a criação de um Supremo Tribunal, de uma Assembleia Europeia, de um organismo económico comum e de um centro europeu de cultura. Em 1949, a França, Reino Unido e os países Benelux (Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo) decidem instituir o Conselho da Europa. Em 1950 é subscrita a Declaração Schuman que pretende congregiar os recursos do carvão e do aço dos países subscritores. Neste mesmo ano, é assinada a Convenção dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Em 1951, é criada a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) integrada por seis países (Alemanha, Bélgica, França, Países Baixos, Itália, Luxemburgo). Em 1957, dois tratados instituindo a Comunidade Económica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEA), foram assinados, em Roma, pelos seis países subscritores do Tratado da CECA e que actualmente se denominam por Tratados de Roma. Assim, três organizações distintas passam a responder pelo processo de integração europeia: a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), a Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEA) e a Comunidade Económica Europeia (CEE). Em 1961, é expressa a vontade, por parte dos seis países, de criar uma união política. Em 1967, entra em vigor o Tratado de fusão dos executivos das três Comunidades. Em 1972, é fixado o prazo final para a realização da União Económica e Monetária, que é o ano de 1980. Em 1973, a Dinamarca, a Irlanda e o Reino Unido aderem às Comunidades Europeias. Em 1979, entra em vigor o Sistema Monetário Europeu. Em 1981, a Grécia torna-se o 10º membro da Comunidade. Em 1985, a Alemanha, a Bélgica, a França, os Países Baixos e o Luxemburgo assinam os Tratados de Schengen sobre a abolição das fronteiras. Em 1986, Espanha e Portugal aderem às Comunidades Europeias e é assinado o Acto Único Europeu que altera os Tratados de Roma. Em 1992, é assinado, em Maastricht, o TUE que no art. B atribui à União os seguintes objectivos:

- “ - a promoção do progresso económico e social e *de um elevado nível de emprego e a realização de um desenvolvimento equilibrado e sustentável*, nomeadamente mediante a criação de um espaço sem fronteiras internas, o reforço da coesão económica e social e o estabelecimento de uma união económica e monetária, que incluirá, a prazo, a adopção de uma moeda única, de acordo com as disposições do presente Tratado;
- a afirmação da sua identidade na cena internacional, nomeadamente através da execução de uma política externa e de segurança comum, que inclua a definição gradual de uma política de defesa comum, que poderá conduzir a uma defesa comum, *nos termos do disposto no artigo 17º*;
- o reforço da defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados-Membros, mediante a instituição de uma cidadania da União;
- a manutenção e o desenvolvimento da União enquanto espaço de liberdade, de segurança e de justiça, em que seja assegurada a livre circulação de pessoas, em conjugação com medidas adequadas em matéria de controlos na fronteira externa, asilo e imigração, bem como de prevenção e combate à criminalidade;
- a manutenção da integralidade do acervo comunitário e o seu desenvolvimento, a fim de analisar em que medida pode ser necessário rever as políticas e formas de cooperação instituídas pelo presente Tratado, com o objectivo de garantir a eficácia dos mecanismos e das Instituições da Comunidade” (Lopes, 1999: 347 e 348).

Em 1995, a Áustria, a Finlândia e a Suécia aderem à União Europeia. Em 1997, é assinado o Tratado de Amesterdão que, em conformidade com o nº 2 do art. N do Tratado da União Europeia (assinado em Maastricht em 1992), procede à revisão deste Tratado e visa quatro objectivos:

“Em primeiro lugar, visa estabelecer a liberdade, segurança e justiça. De modo a assegurar a supressão dos entraves que ainda subsistem à plena liberdade de circulação de pessoas e, ao mesmo tempo, reforça a segurança dos cidadãos comunitários e aumenta substancialmente o âmbito de protecção dos seus direitos fundamentais;

Em segundo lugar, não só se criam novas políticas comunitárias, é o caso da política de vistos, asilo, imigração e outras políticas relativas à livre circulação de pessoas, bem como da política de emprego, como ainda se reforçam as políticas já existentes em domínios tão diversos como a política social, o ambiente, a saúde pública e a defesa dos consumidores;

Em terceiro lugar, permite responder e melhor posicionar o conjunto da União Europeia e dos seus Estados-Membros no contexto da mundialização das relações entre Estados e organizações internacionais, quer no domínio da Política Externa e de Segurança Comum (um dos pilares em que assenta a União Europeia) quer no domínio das relações económicas externas;

Em quarto lugar, torna mais eficaz a estrutura institucional da União, abrindo assim o caminho para o lançamento do próximo processo de alargamento comunitário” (Cfr. Campos e Pereira, 1998: 10).

Neste mesmo ano (1995), inicia-se a segunda fase do processo de instituição da moeda única que se reveste de particular delicadeza dada a grande exigência de critérios de convergência nominal, que teriam que estar cumpridos no final de 1997. Ainda em 1997, a Comissão apresenta a Agenda 2000 “Para uma Europa reforçada e alargada”, que inclui os seus pareceres sobre os pedidos de adesão de dez países da Europa Central. Em 1998, os quinze Estados-Membros adoptam a moeda única. Em 1998, a Comissão tendo em conta o relatório do Instituto Monetário Europeu distinguiu os países que satisfaziam as exigências necessárias para a adesão à moeda única, nascendo a “eurolândia” com onze países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Países Baixos, Irlanda,

Itália, Luxemburgo e Portugal. Em 1 de Janeiro de 1999, começou a funcionar o EURO. Em 2000, entre 7 e 10 de Dezembro reuniu-se em Nice uma cimeira de Chefes de Estado e de Governo que culminou na Conferência Intergovernamental (CIG) que procedeu à quarta revisão do Tratado da União Europeia (TUE), o que veio a acontecer com a assinatura pelos Chefes de Estado e de Governo, em 26 de Fevereiro de 2001, do Tratado de Nice que teve como objectivo principal adaptar o funcionamento das instituições europeias à entrada dos novos Estados-Membros:

“Da leitura do Tratado de Nice afluem à tona diversas alterações que mais se assemelham a meros ajustamentos de cosmética do que a importantes avanços no sentido da integração política europeia. O Tratado limitou-se a adicionar normas procedimentais, tendentes a reforçar o que de integração política já está semeado no TUE [Tratado da União Europeia], ao passo que noutros domínios aperfeiçoou o âmbito de actuação de políticas comuns já existentes” (Jorgão-Henriques, 2002: 173).

Ainda em Dezembro de 2001, o Conselho Europeu de Laeken decidiu criar uma Convenção Europeia para a Reforma Institucional da União¹⁰². Em 1 de Janeiro de 2002, o Euro começa a circular como moeda única na Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos e em Portugal. Em 28 de Fevereiro organiza-se a sessão inaugural da Convenção sobre o Futuro da Europa, na linha definida no Conselho de Laeken, despoletando o processo de reestruturação da União Europeia de que falaremos mais adiante¹⁰³. Em Outubro de 2002, a Comissão recomenda que até ao final do ano de 2002 se dêem por concluídas as negociações de adesão com os seguintes países: Chipre, República Checa, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, República Eslovaca e Eslovénia¹⁰⁴.

Para a construção do projecto europeu têm contribuído, desde sempre, o que hoje se apelida, de eurófilos e eurocépticos. Os argumentos de ambas as facções são conhecidos e basicamente o que se pode realçar é que os eurófilos insistem na criação de uma Europa como Estado federal e os eurocépticos vêem a cooperação europeia como benéfica, “mas a unificação europeia prejudicial aos interesses e valores dos povos europeus. O ideal dos eurocépticos continua a ser a «Europa das pátrias» cara a de Gaulle” (Smith, 1999: 104). Paralelamente, os euro-optimistas consideram que o futuro da Europa se traduz na criação de redes institucionais governadas pelas normas “de uma social-democracia civilizada, equilibrando necessidades de mercado e direitos humanos

102 Os relatórios finais produzidos durante o ano de 2002 pelos grupos de trabalho partem do pressuposto de que haverá uma Constituição Europeia, que conterá a carta de direitos fundamentais e uma lista de objectivos económicos e sociais, protegida por um Tribunal Europeu de Justiça com poderes e meios reforçados (Magalhães, 2002).

103 Cfr. *infra* pp. 167 e 168.

104 A enumeração destes factos teve por base informação retirada da Internet, nos seguintes endereços: <http://www.europa.eu.int>. e <http://www.angelfire.com/in/nidei/au5.html>.

sob a égide de uma burocracia imparcial e omnipresente, a Comissão, em conjunto com um ramo judicial igualmente respeitado, o Tribunal Europeu” (*ibid.*) e os europessimistas acreditam que o nacionalismo étnico irá adiar o projecto europeu mais tempo.

Segundo Smith (*ibid.*), a tendência actual pode ser a procura de um equilíbrio entre a identidade nacional e o Estado nacional. Para este autor, a ideia de que o federalismo pode aglutinar política e cultura deve ser afastada porque se trata de dois níveis que devem permanecer afastados.

Um outro problema que muitas vezes surge é a questão relacionada com a identidade europeia que “irá emergir da vontade activa e do planeamento deliberado de líderes e elites com visão e determinação” que se difundirá através de um processo de “incorporação burocrática das elites médias e baixas e das regiões circundantes pelo centro guiado pela elite” (*ibid.*: 107). Como refere este autor:

A dificuldade nesta abordagem funcionalista é o seu excesso de confiança nas elites e nas lideranças. Viu-se isso claramente pelas respostas populares ao disposto no Tratado de Maastricht na Dinamarca, em França e no Reino Unido, bem como por um certo arrefecimento em relação à “Europa” nos países candidatos escandinavos. Os governos podem liderar mas os seus povos nem sempre parecem ansiosos em segui-los em direcção à União Europeia. Há uma vertente calculista nas atitudes em relação à Europa, em muitos quadrantes, que sugere verificar-se a ausência de laços culturais ou emocionais profundos, entre os povos do continente europeu, e pouca noção de um sistema de valores e crenças específico partilhado exclusivamente pelos povos da Europa” (*ibid.*:108).

A resposta apontada para ultrapassar esta dificuldade é o pan-europeísmo que se define como “uma grandiosa visão, que coloca a cultura no coração da nova Europa e que procura criar institucional e legalmente uma nova cultura europeia, na verdade um novo homem (e nova mulher) europeu” (*ibid.*:109). Para os pan-europeístas sempre houve uma identidade europeia fundada numa cultura cristã e numa identidade religiosa. Da mesma forma, Smith (*ibid.*) defende que “a Europa moderna deve encontrar um equivalente secular do sistema de valores e da fé comuns que uniram os europeus numa época anterior” (*ibid.*). Sendo assim, não poderá ser a universidade o elemento estrutural capaz de congregar esse sistema de valores?

Por um lado, parece-nos que a resposta pode ser positiva, tanto mais se tivermos em conta os resultados da análise de conteúdo das DPEs, onde a maioria das universidades indica a variável cultural¹⁰⁵ como a mais importante. Por outro lado, tendo em consideração também a Carta dos Direitos Fundamentais da UE¹⁰⁶, julgamos que a universidade estaria em condições de promover um conjunto de valores comuns, indivisíveis e universais “da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade (Carta dos Direitos Fundamentais da UE, 2000: 8).

105 Cfr. *supra* p. 139, Fig. 18.

106 Cfr. *supra* pp. 79 e 80.

Numa análise mais aprofundada, teremos que equacionar um conjunto de questões que nos fornecerão uma ideia mais precisa da possibilidade da universidade se constituir como o elemento estrutural capaz de congregar o sistema de valores veiculado pelo pan-europeísmo, partindo do pressuposto de que, por um lado, é o Estado que aparece na sociedade internacional como actor principal e não a Nação e por outro lado, que a problemática da organização mundial terá que procurar o significado de organização e de mundial:

“organização porque tendo a sociedade uma natureza essencialmente contratual visa a auto-composição (dos Estados) ou a hetero-composição dos interesses (imposição a uns Estados dos interesses dos outros ou do que estes entendem serem os interesses daqueles). Mundial porque (hoje) não faz mais sentido admitirmos, quer no plano conceptual ou no fáctico, espaços geopolíticos que, numa postura autárquica, se não relacionam com os demais” (Torres, 1988: 5).

Será neste cenário que se vai jogar o futuro da União Europeia social, como suporte de uma política social europeia.

2.2 A Política Social Europeia

No Tratado que constitui a Comunidade Económica Europeia (1957) o Título III foi reservado à política social. O art. 118º dispunha que à Comissão compete promover uma colaboração estreita entre os Estados-Membros no domínio social, designadamente em questões relativas: ao emprego, ao direito ao trabalho e às condições de trabalho, à formação e aperfeiçoamento profissionais, à segurança social, à protecção contra acidentes e doenças profissionais, à higiene no trabalho e ao direito sindical e às negociações colectivas entre entidades patronais e trabalhadores. O art. 123º institui um Fundo Social Europeu (entrou em vigor em 1960) com o objectivo de promover, na Comunidade, facilidades de emprego e mobilidade geográfica e profissional para os trabalhadores. O art. 193º institui um Comité Económico e Social (CES), como assembleia consultiva dos parceiros económicos e sociais da Europa e como instrumento institucional para fazer chegar à Comissão, ao Conselho e ao Parlamento Europeu os seus pontos de vista (foi nomeado pela primeira vez em 1958).

Em 1972, os Chefes de Estado e de Governo definem novos domínios de acção comunitária referentes às políticas regional, ambiental, social, energética e industrial. Em 1983, o Conselho Europeu reúne-se em Copenhaga. Define alguns objectivos prioritários nos domínios económico e social e reafirma o seu compromisso político em prol do alargamento. Em 1985, o Comité Económico e Social adopta um parecer sobre a realização do mercado interno (Livro Branco da Comissão sobre a *realização do mercado interno*). Em 1988, a Comissão das Comunidades Europeias consciente de que a tomada em consi-

deração da dimensão social do mercado interno, nomeadamente da sua realização em 1992, era uma condição de êxito, encarregou um grupo interserviços de efectuar um trabalho de análise. Deste trabalho resultou o relatório intitulado *A dimensão social do mercado interno*. Neste trabalho de 115 páginas, reúnem-se considerações sobre a forma de assegurar as condições para uma efectiva livre circulação das pessoas e para um espaço europeu de mobilidade profissional (Primeira parte), sobre as mutações que o mercado interno implicaria (Segunda parte) e sobre as vias de integração (Terceira parte). Nesta terceira parte referiu-se:

“se nos colocarmos numa perspectiva de mais longo prazo, de duração, estabilidade e de expansão do espaço sem fronteiras (...) ressalta então a certeza de que este novo espaço não pode ser deixado a si próprio, sem uma condução das mutações, numa palavra, sem uma regulação tanto económica como social adaptada às suas dimensões, surgindo conseqüentemente a necessidade de criar dispositivos dinâmicos para assegurar a harmonização e a convergência autónoma das forças económicas e sociais” (Europa Social, 1988: 61).

No Conselho Europeu de Estrasburgo, em Dezembro de 1989, os Chefes de Estado e do Governo de onze Estados-Membros da Comunidade (os doze menos o Reino Unido) adoptaram a Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores na qual se enunciam os seguintes princípios: o direito de exercer qualquer profissão num país da Comunidade Europeia à sua escolha, o direito a uma remuneração equitativa, o direito à melhoria das condições de trabalho, o direito à protecção social assegurada pelo sistema em vigor no país de acolhimento, o direito à liberdade de associação e à negociação colectiva.

Em 1993, a Comissão adoptou o Livro Verde sobre a *Política social europeia – opções para a União* e o Livro Branco intitulado *Crescimento, competitividade, emprego – os desafios e as pistas para entrar no sec. XXI*. Em 1994, é adoptado pelo Conselho o Programa Leonardo da Vinci no domínio da formação profissional e da primeira resolução no quadro do Protocolo sobre a Política Social. Em 1996, a Comissão adopta o Livro Verde *Viver e trabalhar na sociedade de informação – prioridade à dimensão humana*. Em 1997, a Comissão adopta um Livro Verde *Parceria para uma nova organização no trabalho*. Em 1998, o Conselho Europeu reúne-se em Cardiff, enunciando os elementos essenciais da estratégia da União Europeia para prosseguir as reformas económicas a fim de promover o crescimento, a prosperidade, o emprego e a inserção social, identificando os meios concretos que permitirão tornar a União mais próxima dos seus cidadãos, definindo as orientações e um calendário para as negociações futuras sobre a Agenda 2000¹⁰⁷ e lançando um debate a mais longo prazo sobre o futuro desenvolvimento da União. Em 1999, a Comissão adopta o *Pacto Europeu para o Emprego*; na Cimeira Anual do G8¹⁰⁸ os chefes de Estado e de

107 Cfr. *infra* p. 78.

108 Os países membros do G8 são os seguintes: Alemanha, Canadá, Estados Unidos da América, França, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia.

Governo definem as prioridades para enfrentar os desafios do séc. XXI (entre esses desafios está a definição das políticas económicas que favoreçam o emprego e a consolidação das garantias sociais). Nesse mesmo ano, o Comité Económico e Social adopta a primeira convenção sobre o Papel e contributo da sociedade civil organizada na integração europeia. Em 2000, o Conselho Extraordinário de Lisboa foi convocado para adoptar decisões sobre uma nova estratégia da União de reforço do emprego, das reformas económicas e da coesão social, enquanto partes duma economia assente no conhecimento e neste mesmo ano é publicada a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia,¹⁰⁹ proclamada no Conselho Europeu de Nice, e é aprovada a Agenda Social Europeia que vem a integrar o acordo político relativo ao Tratado de Nice. Em 2001, a Comissão adopta o Livro Verde *Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*.

2.3 O Estado europeu

O Estado europeu só surge como sociedade civil nos fins da Idade Média¹¹⁰ (Moncada, 1965).

Segundo a caracterização de Miranda (2002), o Estado moderno de tipo europeu, além das características globais de qualquer Estado, apresenta ainda características muito próprias:

“Estado nacional: o Estado tende a corresponder a uma nação ou comunidade histórica de cultura; o factor de unificação política deixa, assim, de ser a religião, a raça, a ocupação bélica ou a vizinhança para passar a ser uma afinidade de índole nova;

Secularização ou laicidade: porque - por influxo do Cristianismo e ao contrário do que sucede com o Estado islâmico¹¹¹ - o temporal e o espiritual se afirmam esferas distintas e a comunidade já não tem por base a religião, o poder político não prossegue fins religiosos e os sacerdotes deixam de ser agentes do seu exercício;

Soberania; ou poder supremo e aparentemente ilimitado, dando ao Estado não só capacidade para vencer as resistências internas à sua acção como para afirmar a sua independência em relação aos outros Estados (pois trata-se agora de Estado que, ao invés dos anteriores, tem de coexistir com outros Estados) (Miranda, 2002: 51).

O Estado-Nação, legado europeu e “construção específica da era moderna” (McNeeley, 1995: 150) tem vindo a assumir transformações ao nível da sua definição, estruturas e objectivos. Essas transformações são crescentemente influenciadas pela polí-

109 Cfr. *supra*, pp. 79 e 80 e 157.

110 Entre as sociedades políticas pré-estatais, Moncada (1965) cita: a família patriarcal; o matriarcado; o clan; a tribo; as gentes romanas; as fraterias de Grécia, anteriores à polis; as gentilidades ibéricas; a polis grega; a civitas romana; as comunas; as cidades livres.

111 “Embora até momento tardio subsistam, no plano institucional, regimes de união entre a Igreja e o Estado. Por outro lado, laicidade não é o mesmo que laicismo (ou regime a-religioso ou anti-religioso) que, por vezes nos séculos XIX e XX sucede ao regalismo (ou interferência do Estado na jurisdição eclesiástica)” (Miranda, 2002: 51).

tica mundial e pela institucionalização de um enquadramento cultural inerente à sociedade internacional¹¹².

O conceito de Estado-Nação se, por um lado, está em crise, por outro lado, procura reposicionar-se numa realidade onde prevalece a sociedade de informação e a emergência de redes no sentido atribuído por Castells (2000): “As redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica de formação de redes modifica substancialmente a operação e os resultados da produção, experiência, poder e cultura” (*ibid.*: 500), o que o coloca à mercê de um conjunto de factores que vão concorrer para a sua redefinição.

A delineação de uma nova ordem internacional emerge da era do pós-guerra, marcada por acontecimentos políticos de extrema importância, como a incorporação do antigo bloco soviético na ordem internacional, a reunificação da Alemanha e o alargamento de organizações internacionais, por exemplo a WTO, a países como a China.

Segundo Cooper (1999), o Estado-Nação torna-se menos belicista, mais aberto, mais cauteloso em relação às preocupações dos seus eleitores e com menos liberdade de acção em relação aos acordos internacionais que subscreve. Desta forma, impõe-se uma nova definição de soberania que se radica “no direito à cooperação, no direito a conseguir acordos internacionais, no direito a sentar-se a uma mesa” (*ibid.*: 7). As características apontadas, aliadas à definição de uma nova soberania, conduzem o Estado-Nação à transição para o “Estado pós-moderno” ou cooperante, como passamos a designá-lo. O Estado cooperante, por preferir a paz, a negociação e a lei à guerra e à repressão em relação ao corporativismo e ao protecționismo, mostra-se incompatível com o Estado competitivo¹¹³.

O modelo de Estado competitivo é apontado por Robertson e Dale (2001) no cerne da globalização política, uma vez que o Estado procura promover a competitividade económica e a mercadorização:

“em quase todas as esferas da vida, com o argumento de que este comportamento iria conduzir a um efeito de difusão (*trickle-down effect*). Por um lado, tal garantiria que todos poderiam partilhar os benefícios da prosperidade daí resultante, por outro lado, preconiza que o aumento generalizado das oportunidades de concorrência contribui mais para aliviar os encargos dos pobres do que as anteriores e desacreditadas políticas de compensação” (*ibid.*: 118).

O que na realidade tem vindo a acontecer é que o processo de globalização económica sem controlo do Estado (assente no modelo de Estado competitivo) não tem sabido distribuir equitativamente os benefícios, demonstrando desprezo pelas responsabilidades

112 A sociedade internacional emerge de uma complexa rede de relações entre actores que são considerados, por Esther e Barbé, como as unidades do sistema internacional (entidades, grupos, indivíduos) que têm condições para a mobilização dos recursos que lhes permitem alcançar os seus objectivos, que têm capacidade para exercer influência sobre os outros actores internacionais e que gozam de certa autonomia (Maltez, 2002).

113 Recorrendo à característica da soberania, podemos afirmar que, no caso dos Estados cooperantes, a soberania manifesta-se de forma menos ostensiva (mais indeterminada) do que no caso dos Estados competitivos (mais determinada).

sociais e, por isso, a ideia de que é possível governar sem a intervenção estatal deverá ser posta de lado.

Por exemplo:

“A presente instabilidade dos mercados financeiros é um bom exemplo dos limites do governo sem intervenção estatal. (...) Por conseguinte, a ideia de que os mercados globais irão provocar a erosão da legitimidade e até a necessidade de existir o Estado-nação não está sob escrutínio. (...) Um mercado só é viável num contexto alargado de ordem social e política” (Boyer e Darche, 1996: 7 e 8).

Consideramos com Amaral (2002c) que o mercado para ser eficiente deve ser regulado, pois só assim podemos evitar os “efeitos negativos do capitalismo selvagem” (*ibid.*: 4). Por outras palavras, “na falta de mecanismos de supervisão, o oportunismo do sector privado e os interesses corporativos vão distorcer seriamente os ajustamentos do processo de oferta e procura” (Boyer e Darche, 1996: 6 e 7).

Da análise conceptual efectuada resulta que o tipo de Estado correspondente à nova ordem internacional será o Estado cooperante e o tipo de Estado resultante da globalização económica será o Estado competitivo.

Querendo graduar o fenómeno da globalização e tomando como referencial o papel do Estado, podemos dizer que uma globalização de baixa densidade¹¹⁴, imporá ao Estado um desempenho de Estado cooperante e uma globalização de alta densidade¹¹⁵ imporá ao Estado um desempenho de Estado competitivo.

Ao tomarmos como referenciais teóricos as abordagens que procuraram caracterizar, no capítulo I, a relação entre o processo de globalização e o ensino superior, consideramos que a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) enquadra institucionalmente o desenvolvimento de um Estado cooperante e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) estará directamente ligada à emergência do Estado competitivo.

Reconhecemos, até porque não haverá outra forma de conceber, que os desafios que o Estado enfrenta são múltiplos e que:

“nem as economias nacionais foram completamente absorvidas por uma nova ordem global nem os governos se tornaram incapazes de actuar. Os bens não transaccionáveis continuam a ser importantes na esmagadora maioria dos países europeus e as vantagens competitivas nacionais, bem como a especialização, continuam a ser decisivas para a concorrência nacional” (Ferrera *et al.*, 2000: 8).

Neste contexto, o que parece importante realçar é o facto de que em face de uma globalização de baixa densidade, preconizada pelo Estado cooperante ou em face de uma globalização de alta densidade, inerente ao Estado competitivo, o Estado-Nação “emerge

114 Este modelo pressupõe uma intervenção significativa dos Estados nacionais e reduzida dos outros actores internacionais. Cfr. *supra* p. 30, nota 13.

115 Este modelo pressupõe uma intervenção reduzida dos Estados nacionais e significativa dos outros actores internacionais. Cfr. *supra* p. 30, nota 12.

e actua, através de outros actores sociais inseridos num sistema político-cultural mais alargado e, assim, a análise deve ter em conta a situação dos Estados-Nação no contexto transnacional” (McNeeley, 1995: 150).

Na perspectiva da CEMC, o Estado cooperante e cosmopolita, resulta em certa medida da força das organizações internacionais, veículos de expansão e aprofundamento da cultura mundial. Na linha de Finnemore (1996), devemos sublinhar que: “As organizações internacionais podem mediar a interacção entre os Estados fornecendo regras, ou criando transparência; contudo, devem ser entendidas como criação dos Estados e servidas dos seus interesses” (*ibid.*:13), no entanto, não devemos esquecer que, apesar das organizações internacionais resultarem da criação dos Estados e existirem para servir os seus interesses, nem sempre assim acontece, veja-se por exemplo a actuação do Banco Mundial ou do Fundo Monetário Internacional, em relação aos países da periferia e da semiperiferia do sistema mundial que começaram a:

“dependem cada vez mais da legitimação e da *assistência técnica* das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização” (Teodoro, 2001: 127).

Nos relatórios que o Banco Mundial preparava não existiam “de forma explícita, valores ou objectivos, simplesmente um diagnóstico estandardizado como ponto de partida” (*ibid.*:143), revelando que a pretensão destes organismos residia na normalização educativa. Com efeito, no caso de Portugal, a presença do Banco Mundial veio legitimar a opção de substituir a política pelo planeamento e possibilitar o financiamento externo para os projectos considerados prioritários para a concretização da modernização do sistema educativo (*ibid.*)

Nesta perspectiva importa perceber como são definidos os interesses de cada Estado e determinar a natureza da sociedade internacional. Utilizando uma abordagem construtivista consideramos, com Finnemore (1996), que as normas sociais constroem padrões de comportamento, e que esses padrões podem resultar de “realidades sociais – normas e entendimentos – assim como de realidades materiais enfatizadas pelos paradigmas dominantes” (*ibid.*: 130). Nesta perspectiva, é encarada a hipótese das normas e entendimentos poderem ser elementos utilizados na formatação do comportamento de cada Estado. Na perspectiva da AGEE, o papel das organizações internacionais também pode ser decisivo já que, segundo Teodoro, uma agenda globalmente estruturada faz-se tendo:

“como centro nevrálgico os grandes projectos estatísticos internacionais, e, muito em particular o projecto INES [Indicators of Educational Systems], do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE” (Teodoro, 2001: 149).

Nesta perspectiva, a OCDE enuncia as prioridades futuras para as próximas reformas dos sistemas educativos, constituindo esta proposta a fixação de uma agenda global e não tanto a afirmação de um mandato explícito.

O Estado competitivo resulta da orientação da agenda política do Estado em direcção ao “discurso e prática da competitividade e da implementação da lógica do mercado” (Robertson e Dale, 2001: 117). A abordagem liberal entende que os Estados derivam da sociedade civil e que “todos os Estados são constituídos pela sociedade civil, e que as suas políticas reflectem os interesses de um ou mais grupos da sociedade doméstica. As preferências dos Estados são, então, as preferências dominantes nos grupos domésticos” (*ibid.*:143). Quanto à natureza da sociedade internacional, entendemos, na perspectiva de Finnmore, que a sociedade internacional encontra as suas raízes em três elementos normativos, a saber: a burocracia, os mercados, a igualdade humana. A burocracia é o instrumento de poder e autoridade do Estado, os mercados representam o modelo de desenvolvimento da economia capitalista¹¹⁶ e a igualdade humana, inicialmente ligada à participação política, tornou-se hoje num resultado político e económico.

Na perspectiva de Dale (2001), os Estados competitivos têm promovido a ideia de que o “efeito de difusão” serve os interesses da generalidade da população, no entanto como já referimos, não havendo distribuição equitativa dos benefícios, não há preocupações com as responsabilidades sociais¹¹⁷. Por isso, há autores (Drache, 2001 e Schwab, 1999) que se referem à necessidade de reinventar uma globalização “com face humana ou com uma responsabilidade baseada na ética de «ter em atenção os vizinhos da aldeia global»” (Schwab, 1999: 146). Nesta mesma linha, há autores como Otfried e Hoffe (Maltez, 2002), que tomando o Estado cooperante actuando segundo uma racionalidade ética e o Estado competitivo actuando segundo uma racionalidade técnica, nos levam a considerar que uma globalização com face humana exige uma actuação de um Estado cooperante.

Na perspectiva da AGEE, num quadro de globalização de alta densidade, o envolvimento dos Estados, em áreas como a da educação, manifesta-se através de um “quadro de regulação” restritiva. A questão da legitimação encontra muitas vezes eco no discurso neoliberal, mas os próprios Estados têm de gerir “a lei e a ordem, o que constitui o nível mínimo de intervenção estatal”, com efeito:

“a governação nas economias capitalistas deve ocorrer de uma forma que permita a optimização da produtividade económica e do consumo social. Para minimizar a precaridade e governar legitimamente o Estado tem, pelo menos, de garantir meios de sobrevivência económica” (*ibid.*: 124).

116 Não devemos esquecer, no entanto que “os mercados de facto exigem um quadro normativo extenso e apoio social e podemos ficar surpreendidos quando as pessoas têm de ser ensinadas a ser empreendedoras, a estabelecer mercados” (Robertson e Dale, 2000: 133).

117 Cfr. *supra* p. 160.

Neste contexto, pode argumentar-se no sentido de que a globalização não diluiu as relações entre os países ou a soberania do Estado que, “apesar de mitigada, [a soberania do Estado] ainda permanece numa arena importante da actuação política” (Amaral e Magalhães, 2002b: 3). Assim, consideramos que o Estado avaliador poderá traduzir “uma mudança de um sistema de coordenação assente no controlo do Estado e dos académicos (professional control) para um novo sistema assente numa combinação do Estado e do mercado” (Seixas, 2001: 216). Desta forma, o Estado avaliador procura desenvolver estratégias de controlo à distância ou de controlo remoto, “articulando a ênfase no desenvolvimento da autonomia institucional e a constituição de sistemas de avaliação e de controlo de qualidade dos sistemas do Ensino Superior” (*ibid.*: 219).

Assim, a regulação do sistema passa pelo fortalecimento da autonomia institucional e pela criação de órgãos intermédios que venham a acompanhar a regulação exercida pelo Estado. Esta opção pelo controlo à distância justifica-se sobretudo porque é imperioso:

“criar um consenso nacional sobre a educação, necessário aos processos de reforma, assegurar uma coerência do sistema e definir as políticas educativas de acordo com a visão de longo termo (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996). O Estado deve definir um enquadramento legal consistente para o sistema educativo, aumentar a autonomia de gestão das instituições públicas e privilegiar a utilização de instrumentos e incentivos orientados para o mercado, ou seja, a utilização de instrumentos políticos de incentivos e não restritivos na regulação do ensino superior” (*ibid.*: 225 e 226).

Nesta conformidade, a legitimação das políticas educativas encontrará um ambiente mais favorável na implementação de um Estado cooperante que possibilitará a adopção de políticas educativas de baixa densidade¹¹⁸, havendo autores que se referem a um “neoliberalismo educacional mitigado” (A. Afonso, 1997, citado por Seixas, 2001: 229), corroborando a tese de Neave de que as limitações do Estado foram mais importantes do que as virtudes do mercado, enquanto alternativa ideológica. Ainda assim, o mercado aparece como um instrumento legitimador das políticas educativas, um “policy magic” (Ball, 1998: 124).

Deste forma entendemos que o Estado deve “continuar a estar presente na economia como «regulador» e «estratega»” (Pinto, 2002: 3). A primeira função justifica-se, na perspectiva deste autor, para garantir a “aplicação de regras de jogo básicas, proteger empresas e sectores produtivos ameaçados, corrigir assimetrias territoriais decorrentes da lógica de mercado, conter agressões ambientais, etc...”; a segunda função encontra razão de existir porque, no “quadro da nova economia global, a competitividade depende muito da capacidade polí-

118 Ball (1998), ao verificar que da aplicação de um conjunto de políticas (competitividade institucional, autonomia, managerialismo, regulação performativa e fundamentalismo curricular) em vários países existiam “variações locais, tendências e nuances – hibridismo – e diferentes graus de aplicação e intensidade” (*ibid.*, p. 125), concluindo que nos países onde se regista alta intensidade das políticas, a sua formulação é mais pura; em países onde o impacto é de mais baixa densidade, as políticas assumem o hibridismo.

tica das instituições nacionais para anteciparem, com rigor, cenários de evolução credíveis”, criando as condições necessárias para “a inovação tecnológica e organizacional e a formação de recursos humanos que garantam aprendizagens sustentáveis e flexíveis” (*ibid.*: 3).

Há duas formas de encarar a educação. Ball (1998) defende que a definição da agenda política na educação pode dividir-se em duas correntes: ligação estreita entre a educação e os interesses nacionais – reafirmando a educação como bem público e afastamento da educação do controlo directo do Estado – redefine a educação como um bem competitivo privado. A primeira vertente sugere-nos a actuação do Estado cooperante, privilegiando as interacções entre a componente política e a envolvente não transaccional classificada como internacionalização de segundo grau, enquanto que a segunda vertente, prevê a actuação de um Estado competitivo, preferindo as interacções entre a componente política e a envolvente transaccional classificada como internacionalização de primeiro grau.

As interacções com a envolvente cibernética registam-se nas duas formas de caracterizar a educação e são susceptíveis de atingir os dois tipos de Estado que temos vindo a definir. Com efeito, as actividades de internacionalização de terceiro grau, caracterizadas pela envolvente cibernética, são inerentes a uma globalização de altíssima densidade, onde os Estados têm uma capacidade muito diminuta para controlarem o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Parece ser o equilíbrio resultante das duas formas de Estado que nos ajuda a construir um modelo específico para o ensino superior que interaja, com sucesso, com os elementos normativos inerentes à constituição da sociedade internacional, nomeadamente a burocracia (inerente ao modelo político e colegial do ensino superior) e os mercados (inerente ao modelo economicista e empresarial emergente).

Tendo presente que a crise fiscal do Estado obrigou o Estado-Providência a abandonar a ideia de planificação da economia, a privatizar empresas públicas, a externalizar os serviços da administração em entidades privadas e a reduzir a sua actuação no âmbito de algumas políticas sociais (Pinto, 2002), o novo modelo de Estado terá que corresponder obrigatoriamente a novas exigências.

Ainda assim, consideramos com Ferrera *et al.* (2000) que o modelo do Estado-Providência pode revelar-se promotor de eficiência se conseguir políticas educativas e de formação profissional bem sucedidas, que contribuam “não apenas para o decréscimo dos níveis de desemprego e para aumentos de produtividade (derivados de melhoria de qualificações)” (*ibid.*: 23), mas também para o desenvolvimento da dimensão social. Com efeito, baseando a nossa argumentação nos objectivos da construção do Estado-Providência - “crescimento e pleno emprego, com medidas de redistribuição de rendi-

mento e protecção social, discriminando positivamente, em certos casos, os grupos sociais desfavorecidos” (Pinto, 2002: 2), acreditamos que o Estado deve permanecer como regulador e estratega no sentido atribuído por Pinto, porque só assim pode lidar com sucesso com a conquista de equilíbrios sucessivos entre o Estado cooperante e o Estado competitivo, no entanto, julgamos que o futuro do Estado-Providência europeu depende de um conjunto de reformas que o torne menos vulnerável à mudança. Nesta conformidade, há especialistas (Ferrara *et al.*, 2000) que sugerem uma reforma caracterizada pela “reexperimentação” e “recalibragem”.

O conceito de “reexperimentação” aparece ligado a processos de reforma em curso e à aprendizagem política que daí se pode retirar; com efeito, pretende-se encontrar “soluções políticas novas, economicamente viáveis, socialmente aceites e politicamente exequíveis” (*ibid.*: 100). Na implementação deste conceito de “reexperimentação” as instituições europeias, na perspectiva de Ferrara *et al.*, foram muito importantes por terem funcionado como elemento catalisador de aprendizagens, tendo fornecido estímulos e incentivos à concretização de modelos de procedimento, como a adopção de diversas directivas na área social. Esta metodologia revelou-se de particular relevância na área da inovação política porque valoriza os dados empíricos e funda-se em debates bem informados e em aprendizagens oriundas de experiências anteriores.

A par da “reexperimentação”, deve ser utilizada a “recalibragem”. Este conceito diz respeito ao conteúdo da reforma e inclui “dimensões funcionais, distributivas, normativas e político-institucionais” (*ibid.*: 99). Com efeito, o que se pretende é a busca de um reequilíbrio institucional que os autores caracterizam por constrangimentos que condicionam as reformas em curso, provenientes da interacção das novas pressões externas e desafios internos; interdependência entre as melhorias ou perdas no conjunto de medidas políticas em processo de revisão e alteração da importância dos instrumentos e objectivos da política social.

A dimensão normativa da “recalibragem” é aquela que se revela mais importante no contexto do nosso trabalho, por isso devemos salientar que o Estado-Providência europeu, enquanto projecto ideológico, deve promover a igualdade através da mobilidade e da oportunidade. Contudo, têm-se verificado incongruências no seio do Estado-Providência:

“a adequação entre as grandes premissas de valores que inspiraram a sua construção e as políticas que, observando na prática, têm vindo a sofrer uma erosão gradual ao longo do tempo, em larga medida como consequência das inércias institucionais” (*ibid.*: 105).

Além desta inércia institucional, entendemos que, em economias do conhecimento intensivo, caracterizadas por grande flexibilidade do mercado de trabalho, a preocupação central na redefinição do papel do Estado-Providência será a:

“distribuição eficaz (e igualitária) dos recursos pela educação, cuidados de saúde, (...) e com as oportunidades de mobilidade e seu potencial como veículo de fugas a situações de desvantagem (...) Uma solução com balanço positivo requer, para além do investimento em capital humano, através da educação e formação ao longo da vida, um esforço político concentrado para aumentar as oportunidades dos grupos pouco qualificados que, por qualquer razão, continuam a não possuir competências valorizadas pelo mercado e dos trabalhadores jovens com mais qualificações a quem não é concedido o acesso ao emprego, com frequência devido a barreiras profissionais” (*ibid.*:107).

Desta forma, é importante reter que o conceito de “recalibragem”, segundo estes autores, inclui a transição de uma concepção estática de igualdade, focalizada nos rendimentos, para uma concepção mais dinâmica, direccionada para as capacidades e o *empowerment*. Isto poderá significar uma mudança conceptual e a busca de novos equilíbrios ao nível da empregabilidade e emprego dos cidadãos. Segundo Neave (2002) trata-se de dois conceitos diferentes. O Estado deixa de ser responsável pelo emprego, passando esta obrigação para os indivíduos, sobretudo porque serão eles que terão que “assegurar a sua empregabilidade através do estudo de programas apropriados às aptidões, capacidades e ambições pessoais e, *last but not least*, à visão existente sobre onde pode ser assegurada uma vantagem no mercado” (*ibid.*: 14). Do exposto resulta, por um lado, que empregabilidade significa estar preparado para o emprego, por outro lado, o fornecimento das condições de empregabilidade cabe ao ensino superior, no entanto fica em aberto a resposta à questão de quem é responsável pela empregabilidade, ou seja quem vai ser responsável pelo financiamento das qualificações exigidas para que o indivíduo permaneça empregável. Em 1991, no Memorandum sobre o *Ensino Superior na Comunidade Europeia*, esta questão já se levantava na medida em que o custo da formação contínua a determinar à luz das políticas de emprego, das políticas sociais e das políticas de educação que, entretanto, fossem implementadas nos vários Estados-Membros, deveria recair sobre os empregadores, os indivíduos ou o financiamento público.

A UE não demonstrou, até ao momento, autoridade legal para intervir na área da educação, mas face à reestruturação política que está a acontecer no seio da União, por força do lançamento, em 2001, do Livro Branco sobre *Governança Europeia*, bem assim como no quadro da Convenção sobre o Futuro da Europa¹¹⁹, a sua intervenção pode revelar-se crescente por intermédio da definição das políticas relacionadas com a livre circulação de pessoas.

Por outro lado, entendemos, na linha de Sidjanski (2001) que a UE está dividida entre uma comunidade com vocação federal e a uma cooperação intergovernamental nas

119 O Conselho Europeu concordou, em Nice, rever os Tratados da UE tendo em conta o alargamento. Paralelamente foi estabelecida a Convenção sobre o Futuro da UE que tem como objectivos: analisar as competências futuras da UE, simplificar instrumentos, definir uma nova arquitectura institucional e uma cidadania europeia. Os primeiros resultados bem sucedidos da Convenção correspondem à adopção da Carta dos Direitos Fundamentais da UE e a decisão tomada na Cimeira de Laeken em abrir um fórum democrático, aberto a todas as partes, para discutir o futuro da UE.

questões de política externa e interna. Por isso, será decisivo o resultado da Conferência programada, pela Declaração de Nice, 2001, para o ano de 2004, sobre o futuro da União Federal. Com efeito,

“a União europeia está condenada a inovar, fazendo assentar o seu poder mais na promoção, na coordenação, e no estímulo do que na coerção. A participação indispensável e a livre adesão no respeito das diversidades são os traços essenciais deste empreendimento de inovação política que é a União Europeia” (*ibid.*: 109).

Nestas circunstâncias, tomando em consideração uma resolução do Parlamento Europeu sobre a divisão de competências entre a UE e os Estados-Membros, são competências exclusivas da UE, entre outras, as políticas relacionadas com o mercado interno e as políticas estruturais e de coesão. Serão competências partilhadas com os Estados-Membros, entre outras, as políticas relacionadas com a livre circulação de pessoas. Podemos prever que a própria UE possa intervir na definição das políticas do ensino superior de uma forma mais directa, já que o princípio da subsidiariedade deixaria de se aplicar na definição de políticas relacionadas com a livre circulação de pessoas, em que há uma partilha de competências entre a UE e os Estados-Membros.

Entendemos, assim, que essa intervenção da UE só seria vantajosa se incentivasse o Estado-Providência europeu a defender o modelo social europeu, implementando um pacto de coesão e cidadania, contribuindo para dirimir situações como a diminuição da taxa de desemprego jovem que atinge, no total dos 15 países, 19.1%, conforme pode ser constatado pelo quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 80

Emprego na União Europeia (1998)

| | Taxa de Emprego (%) (a) | Taxa de desemprego (%) (b) | Desemprego de longa duração (c) | Taxa de emprego feminino (%) (%) | Taxa de desemprego jovem (%) (d) | Taxa de participação homens 55-64 anos |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| Áustria | 67,4 | 4,7 | 1,3 | 59,0 | 7,5 | 45,5 |
| Bélgica | 57,3 | 8,8 | 5,3 | 47,5 | 20,4 | 33,9 |
| Dinamarca | 75,3 | 5,1 | 1,3 | 70,2 | 7,2 | 61,1 |
| Finlândia | 64,8 | 11,4 | 3,6 | 61,2 | 22,0 | 44,5 |
| França | 59,4 | 11,7 | 5,1 | 52,3 | 25,4 | 41,3 |
| Alemanha | 64,1 | 9,4 | 4,9 | 55,6 | 9,4 | 55,6 |
| Grécia | 59,9 | 9,6 | 4,4 | 39,6 | 32,1 | 57,0 |
| Irlanda | 59,8 | 7,8 | 4,9 | 48,2 | 11,5 | 63,0 |
| Itália | 50,8 | 12,2 | 8,1 | 36,7 | 32,1 | 42,6 |
| Luxemburgo | 60,2 | 2,8 | 1,1 | 45,6 | 6,4 | 35,1 |
| Holanda | 69,8 | 4,0 | 2,1 | 59,4 | 8,2 | 46,9 |
| Portugal | 66,8 | 4,9 | 2,1 | 58,1 | 9,5 | 67,3 |
| Suécia | 71,5 | 8,2 | 3,0 | 69,4 | 16,8 | 71,4 |
| Reino Unido | 71,2 | 6,3 | 2,4 | 64,2 | 12,3 | 62,6 |
| UE 15 | 61,1 | 10,0 | 4,9 | 51,3 | 19,1 | 52,2 |

Fonte: OCDE, Employment Outlook, 1999

(a) emprego total/população 16-64 anos

(b) taxa estandardizada

(c) desemprego de longa duração (12 ou mais meses) em percentagem da força de trabalho

(d) 15 – 24 anos

Os dados apresentados provam a existência daquilo que Pinto (2002) apelida de disfuncionamentos sociais que devem ser corrigidos a nível supranacional, se já não puderem ser controlados a nível nacional.

Exige-se que a Europa assuma “as suas responsabilidades na gestão da globalização” e corresponda às expectativas do cidadão europeu, o que importa:

“é a criação de novas oportunidades e não de novos factores de rigidez. O que importa é produzir mais resultados, melhores respostas a questões concretas e não criar um super-Estado nem instituições europeias que se ocupem de tudo e mais alguma coisa.

Resumindo o cidadão pretende uma abordagem comunitária clara, transparente eficaz e conduzida de forma democrática. Uma abordagem que transforme a Europa num farol que indique o rumo para o futuro do mundo” (Declaração de Laeken, 2001: 3).

Na perspectiva da boa governação europeia, devemos conceber um funcionamento da Europa como um “*ideal regulador*” que não permita que se deixe ao mercado e às teorias neoliberais a definição das políticas de ensino superior a nível comunitário, na medida em que a educação tem que preparar a cidadania que não coincide exclusivamente com as fronteiras nacionais (Nóvoa, 1998). Neste sentido deve evitar-se que os sistemas educativos sejam orientados para o único objectivo da produção de cidadãos para “o mercado altamente qualificado”, evitando-se que o Estado encoraje “a expressão da liberalização do mercado” (Porter, 1999: 24), uma vez que a visão neoliberal de um mercado globalizado em vez de ter promovido a prosperidade “levou a um aumento do distanciamento entre ricos e pobres, e os efeitos de se presseguir uma economia puramente baseada no mercado gerou um sistema de valores baseado na exclusão e na inequidade” (*ibid.*: 31).

Assim, entendemos, na linha de Sidjanski (1996) que a Comunidade:

“deverá orientar a sua energia para proporcionar orientações e impulsos, para coordenar e suscitar a participação, em vez de a desperdiçar em intervenções minuciosas e burocráticas contra a corrente da dinâmica da sociedade europeia.” (*ibid.*: 140)

Os Estados-Membros não estão isentos de responsabilidades, pois devem continuar a desempenhar o seu papel regulador e estratega de forma a manter a solidariedade social, sobretudo porque num modelo de Estado cooperante poderão assegurar um nível de intervenção mais elevado¹²⁰. A UE, como *ideal regulador*, deve permanecer atenta e actuar tendo em vista o aumento de bem-estar da sociedade europeia, protegendo-a de cisões irreversíveis que a instabilidade social pode provocar. Por isso, a UE deve promover os valores inerentes ao Estado cooperante europeu radicados na renúncia à agressividade, na consideração das preocupações dos seus eleitores, na promoção da cooperação inter-estadual, na limitação de liberdade de acção, face aos acordos internacionais que subscreve e na promoção de um equilíbrio entre a moeda única e a cidadania europeia. Em relação, à educação devemos ter presente a consideração tecida por Porter (1999):

“A análise relativa ao conceito de economia de mercado livre mostra que a prossecução do objectivo de uma concorrência descontrolada teoricamente não é saudável e é particularmente perigoso quando se aplica à educação. O resultado em relação a muitas instituições sociais, especialmente a escola, tem demonstrado uma incapacidade das funções política, social e cultural que previamente caracterizaram o seu papel numa sociedade democrática” (*ibid.*: 8).

120 Veja-se, por exemplo, o caso da Alemanha que é a mais pujante economia europeia e tem uma presença do Estado na economia muito forte, através de um pacto social em que ele se envolve com as associações patronais e os sindicatos.

3. O ensino superior europeu como sistema desafiado

O ensino superior europeu através da universidade europeia procura reposicionar-se num contexto de globalização. Como já constatámos, o ensino superior e a redefinição das suas políticas são função da globalização. Nesta perspectiva entendemos que, como sistema desafiado, o ensino superior europeu através da universidade europeia deve procurar ir ao encontro dos desafios colocados pelas exigências de uma provável política social europeia.

Barnett (2000) refere-nos três condições que devem ser satisfeitas na construção da universidade, a saber: o conhecimento, a interacção e a comunicação.

O primeiro requisito, a condição do conhecimento, exige que os actores compreendam, numa era de supercomplexidade¹²¹, as mudanças que ocorrem no meio envolvente e as mudanças relativamente aos participantes e ao seu sistema de valores. Assim, a gestão das universidades terá como tarefa principal compreender antecipadamente os múltiplos desafios que se apresentam e empreender esforços que possibilitem o desenvolvimento de uma vontade colectiva em confrontar esses mesmos desafios. A segunda exigência, a condição de interacção, relaciona-se directamente com o facto de que o desafio maior apresentado às universidades é o de possibilitar que as várias “peças” que compõem a universidade se relacionem umas com as outras, na medida em que desta interacção resulte a possibilidade de um entendimento mais alargado dos vários enquadramentos sobre a compreensão da supercomplexidade. O terceiro elemento, a condição da comunicação, leva-nos a pressupor que, do estabelecimento de canais de comunicação entre os docentes de diversas universidades, resulte um entendimento sobre o nível de conhecimento mútuo, sublinhando Barnett que “para além da interacção, se houver comunicação, maior será a energia e a sinergia intelectual que a universidade pode apresentar ao mundo” (*ibid.*: 137), constituindo argumento central da sua tese:

“A universidade não conhece o mundo que será amanhã (em parte por causa da multiplicação dos enquadramentos do conhecimento de que a Universidade faz parte). Consequentemente, quanto mais os seus membros comunicarem uns com os outros, mais perto estará a Universidade de maximizar o seu capital intelectual e assim gerar o máximo de oportunidades para uma responsabilização colectiva” (*ibid.*).

Nestas condições, concordamos com Sursock (2002) quando realça que as melhores universidades têm sucesso “porque providenciam aos seus estudantes, professores e investigadores um ambiente – uma comunidade intelectual – que promove o debate e o pensamento crítico” (*ibid.*: 3).

121 Este autor entende que nos encontramos numa situação de supercomplexidade porque os referenciais que procuram tornar o mundo inteligível estão em permanente disputa.

De uma forma mais pragmática, a universidade, correspondente à área europeia de ensino superior, deverá contribuir para o aumento das qualificações da população e para a difusão de qualificações generalistas, no sentido de dar resposta aos futuros desafios associados ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (Ferrera *et al.*, 2000). Ao definir a sua missão, a universidade europeia deverá fornecer as condições de empregabilidade que permitam formar os cidadãos que vão dar corpo ao Estado cooperante e promover as condições necessárias para que os seus estudantes aprendam a aprender e depois aprendam a investigar, para que a sua actuação seja em direcção ao projecto europeu.

Nestas circunstâncias, atendendo aos desafios já enunciados que a Europa social enfrenta, vamos procurar posicionar a universidade europeia.

3.1 Face ao direito comunitário

De uma forma genérica, julgamos que a universidade europeia, ao longo da sua existência, tem vindo a desempenhar e a privilegiar acções que se encontram previstas no articulado do TUE (Nice, 2001), no que diz respeito à educação.

Os resultados das análises de conteúdo realizadas tendo as DPEs como objecto¹²², possibilita-nos afirmar que as universidades europeias, de uma forma natural e/ou intencional, têm pautado a sua acção de acordo com o direito comunitário. Corroborando esta conclusão podemos citar a circunstância da categoria “Cooperação interuniversitária”, inserida na variável cultural, ser citada pelas dez universidades consideradas no nosso estudo, como um meio de desenvolvimento da dimensão europeia e do aprofundamento do conhecimento mútuo dos diferentes sistemas de ensino. Também são referenciados, a participação no programa comunitário Sócrates, os objectivos de mobilidade dos estudantes e de professores e o reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo.

Desta forma se verifica que, em termos formais, as acções de internacionalização das universidades inserem-se no articulado do TUE (Nice, 2001), que, o art. 149º, prevê:

“(…) 2. A acção da Comunidade tem por objectivo:

(…)

- incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
- promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros; (…)” (Lopes, 2002: 135).

122 Cfr. *supra* pp. 111 e sgs.

Se, no entanto, atentarmos nos resultados dos estudos analisados no capítulo II deste trabalho, concluímos que as iniciativas da Comunidade Europeia, nomeadamente no que diz respeito ao programa Sócrates, não corresponderam integralmente às expectativas das instituições participantes, sobretudo, como já referimos, em relação à melhoria de medidas sobre o ensino/aprendizagem, à europeização/internacionalização dos curricula e à melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem para estudantes não móveis¹²³.

Desta forma, ainda que a Comunidade Europeia tenha vindo a promover junto das universidades actividades de internacionalização de segundo grau¹²⁴, contribuindo assim para a consolidação de valores promovidos pelo Estado cooperante, há um conjunto de problemas que se relacionam sobretudo com a insuficiência de meios financeiros para estas actividades, conforme foi referido pelas instituições¹²⁵.

3.2 Face aos desafios futuros no espaço europeu: o equilíbrio social e o desenvolvimento económico numa UE alargada

Num espaço europeu alargado, as questões relacionadas com o equilíbrio social e desenvolvimento económico assumem proporções de grande importância, uma vez que a prossecução do objectivo de optimização de bem-estar social deve proporcionar ao cidadão europeu um nível de satisfação mais elevado do que no resto do mundo. Nestas condições, caberá à universidade, no cumprimento da sua missão, melhorar as condições de empregabilidade que deve proporcionar aos seus estudantes de forma a contribuir para o nível do desenvolvimento económico e promover o compromisso dos seus estudantes relativamente à UE, para que a sua actuação seja em direcção ao projecto europeu, tendo em vista o equilíbrio social na Europa.

No sentido de actuar face a esta missão, a universidade terá, em primeiro lugar, de ter em conta as mudanças ao nível das necessidades de formação, motivadas pelas alterações que a demografia tem vindo a assumir, mas também por questões económicas, fazendo prever a inversão da pirâmide tradicional (Salmi, 2001). Em segundo lugar, mais do que a estrutura de graus e dos ciclos de ensino superior, parece ser importante analisar “os mecanismos para avaliar os resultados e os instrumentos para efectuar a acreditação e estabelecer referências comparativas” (Grilo, 2002a: 28), tendo em consideração que esta matéria é crucial para a manutenção da autonomia das instituições de ensino superior e da diversidade do sistema.

123 Cfr. *supra* p. 88, Quadro 7.

124 Cfr. *supra* pp. 82 e sgs.

125 Cfr. *supra* p. 89.

3.2.1 Mudanças ao nível das necessidades de formação

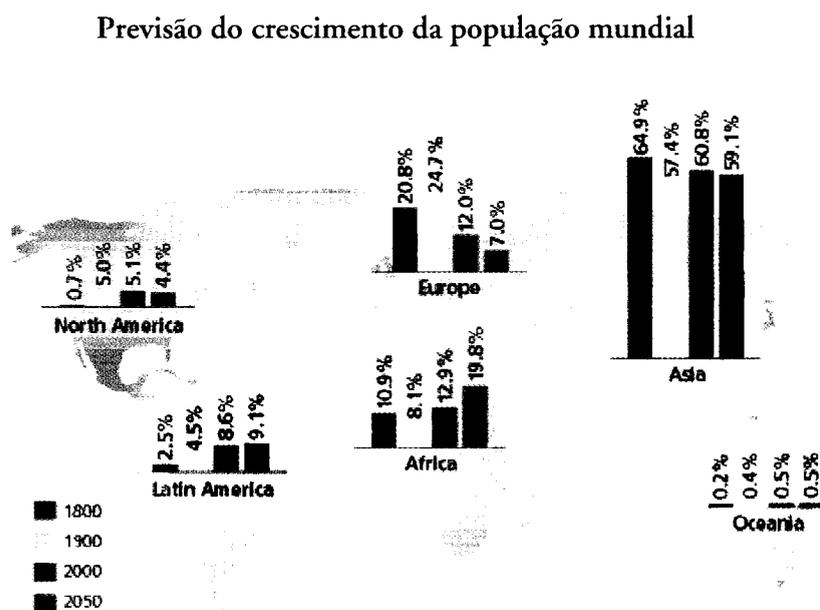
As mudanças nas necessidades de formação são determinadas, desde logo, por questões demográficas. Num estudo recente, realizado nos Estados Unidos da América, demonstra-se que:

“os estudantes [no futuro] estarão cada vez menos preparados para o «college» do que os actuais. Mais especificamente, o crescimento da população, mais rapidamente, regista-se nos grupos onde se enquadram os alunos que tradicionalmente desistem da escola, menos propensos a inscreverem-se num «college» que os prepare para o mercado de trabalho, menos propensos à graduação numa escola superior ou a atingir o nível de bacharelato” (Swail, 2002: 16).

Ao nível do crescimento da população mundial, Swail (*ibid.*) alerta-nos para o facto de em 2050, nenhum dos países como o Japão, a Alemanha, o Reino Unido ou a Itália, fazer parte do *ranking* das nações mais populosas. Em sua substituição, haverá países como a Indonésia, a Nigéria, o Paquistão, o Bangladesh, a Etiópia e o Congo, cujas economias e culturas diferem do ocidente.

A Figura 27 procura ilustrar esta situação, colocando em termos comparativos o crescimento da população mundial nos vários continentes.

Figura 27



Fonte: Nações Unidas Divisão da População, Briefing Packet, 1998, Revisão do World Population Prospects.

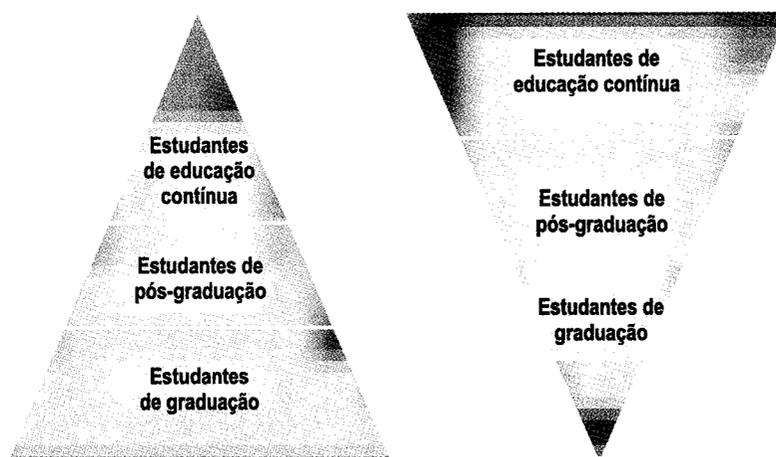
Como podemos verificar, há uma tendência para um decréscimo da população na Europa e na América do Norte. Há uma subida do crescimento da população na América Latina e no continente africano e um decréscimo ligeiro na Ásia. Ainda assim, neste continente a percentagem de crescimento da população é muito superior ao dos restantes continentes.

Nos Estados Unidos da América, todos os grupos considerados minoritários vão passar a maioritários, “a população branca que hoje constitui mais de 2/3 da população total, irá diminuir para menos de metade da população” (*ibid.*: 19). Assim, as mudanças radicais ao nível da demografia mundial obrigam, segundo este autor, a repensar o papel do ensino superior americano na emergência destes mercados, a ponderar o facto de estas alterações poderem aumentar a pressão das instituições em servir os alunos estrangeiros e a equacionar o papel que o mercado global e o impacto da competição crescente terão na definição das políticas dos Estados Unidos da América.

Assim, retomando a questão levantada por Salmi (2001), onde se coloca a hipótese da inversão da pirâmide tradicional, consideramos que a mesma pode apresentar a seguinte configuração:

Figura 28

Configuração da pirâmide tradicional



Fonte: Análise da autora

Esta situação vai conduzir as universidades a mudanças, ao nível dos critérios de acesso e recrutamento dos seus estudantes, porque, se por um lado, tendencialmente haverá menos estudantes de graduação, por outro lado, o facto de entrarem na universidade não é por si só um sinónimo de sucesso. Com efeito, tal como é referido por Swail (2002): “o simples acesso se não for acompanhado de um compromisso simultâneo em direcção à conclusão de um programa de estudos, não garante um futuro de sucesso ou a saída da pobreza” (*ibid.*: 21). Deste modo, para que a configuração da pirâmide apontada por Salmi seja uma hipótese credível, as universidades terão que encontrar fórmulas que direccionem os seus estudantes até ao nível da pós-graduação e da formação contínua e encontrar, simultaneamente a fonte de financiamento. Como já referimos, persiste a questão sobre quem vai ser responsabilizado por esse financiamento¹²⁶. À luz do neolibe-

126 Cfr. *supra* p. 167.

ralismo, serão provavelmente os estudantes. Esta resposta, contudo, não pode basear-se apenas em soluções ligadas ao ensino aberto e a distância e das novas tecnologias, uma vez que há algumas dúvidas sobre se essa metodologia de facto é a mais adequada para enfrentar os desafios colocados pela nova demografia. Por outras palavras:

“Estudantes que enfrentam o desafio académico e são provenientes de meios sem experiência no ensino superior podem não encontrar a atmosfera mais favorável de independência e isolamento que caracteriza a instrução *online*” (*ibid.*: 23)

A par desta reflexão, uma outra deve ser feita quando nos debruçamos sobre o nível de graduação no ensino superior europeu. Esta tem a ver com as ligações entre o ensino superior e o mercado de trabalho, já que o primeiro objectivo dos estudantes de graduação poderá ser a colocação no mercado de trabalho. Este objectivo deve ser inerente ao Estado cooperante, uma vez que, procurando transferir para o contexto europeu, devemos ter presente uma argumentação feita a propósito do sistema de ensino superior americano:

“O futuro da competitividade dos Estados Unidos da América [poderia ler-se Europa] a nível internacional liga-se à nossa capacidade para criar e sustentar uma força de trabalho altamente capacitada. Uma sociedade que continua a fornecer desigualdades de oportunidades ao nível da educação, falha na tentativa de remoção de barreiras para todos os seus cidadãos no acesso ao ensino superior, o que representaria uma desvantagem relativamente à competitividade internacional (*ibid.*).

Assim, parece ser importante analisar as mudanças que vão operar-se ao nível da definição dos currícula, tendo em consideração, por um lado, o conceito de empregabilidade, por outro lado, o futuro da educação geral nos sistemas massificados de ensino superior europeus.

O conceito de empregabilidade foi-nos fornecido por Neave (2002) e define-se pela formação de estudantes preparados para o emprego. Segundo este autor cabe a cada indivíduo “assegurar a própria empregabilidade através do estudo de programas apropriados” (*ibid.*:14)¹²⁷.

Relativamente ao futuro da educação geral nos sistemas massificados de ensino superior europeus, aceitamos, com Scott (2002), o argumento de que as transformações que têm vindo a ocorrer na nossa sociedade reflectem-se inevitavelmente na noção de educação geral¹²⁸, já que esta se relaciona intimamente com o propósito do ensino superior que, também ele, se tem vindo a alterar. Estas mudanças, segundo este autor, devem-se sobretudo à transição da modernidade para a pós-modernidade e às alterações da produção do conhecimento. Como consequência, as associações entre ensino e investigação e entre

127 Cfr. *supra* p. 167.

128 A educação geral tem-se vindo a manifestar através da história, de três formas: como educação liberal (modelo anglo-saxónico) – aristocrática; como educação formação (modelo da Europa continental) – cultura; como educação pragmática (modelo americano) – democracia. (Scott, 2002)

educação geral e formação profissional rapidamente se tornarão anacrónicas. Desta forma, a universidade deixará de poder basear a sua autoridade no seu papel hegemónico em relação à investigação e terá que encontrar justificações mais antigas, “incluindo a do seu papel como fornecedora de educação liberal; e ainda inventar novas justificações, baseadas em mudanças das noções de emancipação social ou até do ensino superior como escolha de vida” (*ibid.*: 66).

Assim, entendemos que a definição de educação geral, mais adequada para descrever o conteúdo curricular correspondente ao ciclo da graduação, será aquela que Scott denomina educação para o aumento das capacidades¹²⁹. Este tipo de educação geral é herdada da educação liberal e inclui:

“capacidades de comunicação, ambas orais e escritas (de forma crescente utilizando o formato electrónico), capacidade de resolver problemas, criatividade, habilidade para trabalhar em equipa, etc” (*ibid.*: 73).

Esta noção de educação geral tem vindo a ser absorvida por outras, tais como a educação liberal, a educação pragmática (sistema americano), a educação popular e a educação interdisciplinar.

Em relação às mudanças ao nível da definição dos currícula também as universidades devem equacionar o problema e encarar a possibilidade de fornecer uma educação (a todos os níveis de formação) para o multiculturalismo. Este posicionamento, de resto, vai ao encontro das características apontadas ao Estado cooperante¹³⁰ e pode ser entendido como uma resposta adequada à globalização no campo cultural.

O conceito de educação multicultural encontra as suas raízes na teoria da educação multicultural desenvolvida por Gay (citado por Morey, 2002). Esta teoria “coloca ênfase no desenvolvimento pessoal e na capacidade para agir, na reforma social e na análise crítica e é fundamentalmente um esforço reconstrutivo e transformativo” (*ibid.*: 25). Basicamente as alterações nos currícula devem promover a preparação dos estudantes para serem bem sucedidos “num mundo globalmente interdependente e culturalmente diverso” (*ibid.*), contudo, mais do que uma tentativa de transformação curricular específica, o multiculturalismo é um movimento social que constitui uma das “dimensões da exigência cosmopolita da reconstrução do espaço-tempo da deliberação democrática” (Santos, citado por Stoer, 2001: 259) inerente ao Estado cooperante e surge como uma “forma de rebelião contra os abusos do nosso actual sistema-mundial” (*ibid.*). Na linha deste autor, trata-se de um movimento que pode ser definido como:

129 Education for capability em inglês.

130 Cfr. *supra* p. 160.

“o aprofundamento da democracia e da cidadania através da consolidação dos direitos políticos, económicos e sociais e da concretização de direitos culturais e, ligado a esta última, o restabelecimento das subjectividades dos actores sociais.” (*ibid.*).

Este movimento procura sobretudo recontextualizar as funções socializadoras e educativas das universidades, tendo em conta:

“os níveis local e global, e, por outro lado, a integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjectividades, na educação escolar e universitária através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes (em vez da sua acumulação [Correia, 1998]), e onde os saberes, sobretudo locais, são (re)valorizados (Stoer e Cortesão, 1999b)” (*ibid.*: 263).

Uma das características apontadas por Stoer (*ibid.*) é o facto deste movimento social ser contra-hegemónico, na medida em que promove uma forma de educação crítica.

A par deste movimento, surge uma nova abordagem sobre educação para a cidadania democrática que se define pela “preparação dos jovens em se tornarem aptos para receber conhecimento, cidadãos activos e comprometidos no âmbito da sua democracia” (Naval *et al.*, 2002: 110). Estes cidadãos estariam aptos a influenciar a vida pública, com capacidade crítica. Se ligarmos este conceito ao de cidadania europeia, estabelecido no TUE (Maastricht, 1992), constatamos que os princípios de cidadania europeia radicam “nos valores partilhados e interdependentes, democracia, igualdade de oportunidades e respeito mútuo” (Comissão Europeia, 1998, citada por Naval *et al.*, 2002: 111).

O Estado cooperante ao promover o movimento intercultural e a abordagem sobre a educação para uma cidadania democrática, estaria em condições de contribuir positivamente para a prossecução da missão da universidade, orientada para o equilíbrio social na Europa e o desenvolvimento económico.

3.2.2 Mecanismos de regulação resultantes da globalização do ensino superior

Consideramos que a universidade europeia deve privilegiar a implementação de actividades de internacionalização de segundo grau, definidas no capítulo I deste trabalho como inerentes à envolvente não transaccional¹³¹.

Devemos, agora, procurar analisar os mecanismos de avaliação e os instrumentos de acreditação que devem ser adoptados, tendo em atenção que este é um dos aspectos mais importantes na preservação da autonomia das instituições de ensino superior, na medida em que os resultados que podem obter-se da avaliação podem reflectir-se no financiamento do Estado. Consideramos na linha de Westerheijden (2001), que a prioridade

131 Cfr. *supra* pp. 29 e 30.

deve ser mantida ao nível do controlo destes mecanismos a nível nacional, mais do que no plano europeu, para que se atinja um nível de transparência entre os sistemas mais alargados. Esta questão é para nós crucial, uma vez que a necessidade de convergência dos sistemas de ensino superior pode ser travada por um sistema eficiente e eficaz que conduza a uma comparabilidade e transparência na Europa, sem recurso a medidas que conduzam à perda de diversidade dos sistemas de ensino superior. Com efeito, a adopção de um sistema de graus que passe a denominar os graus existentes (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento), no sentido de os adequar aos graus convencionados pelo processo de Bolonha (graduação: bacharelatos; pós-graduação: mestrados e doutoramentos) “vem aumentar mais a confusão do que aquela que existia previamente” (Williams, 2001: 7). Para este autor transparência e comparabilidade “só vão existir quando houver um enquadramento que permita comparar o que é comparável” (*ibid.*).

A este respeito convém salientar que, tal como Westerheijden (2001) nos refere, é nossa convicção que não há um “modelo único correspondente ao sistema de bacharelato/mestrado/terceiro grau em qualquer disciplina ou área do conhecimento”, já que existe a necessidade de uma oferta diversificada, com uma orientação mais profissional ou académica.

Quando falamos em acreditação, desde logo é conveniente fazer a distinção entre acreditação institucional e acreditação de um curso ou programa. A acreditação institucional tem como objectivo:

“garantir que aquele estabelecimento é um fornecedor «sério» de educação superior e que aplica mecanismos efectivos de garantia de qualidade aos seus programas”. A acreditação programática avalia a forma como é dado um determinado programa “ignorando a forma como o estabelecimento de ensino superior atingiu o resultado” (*ibid.*: 68).

Em relação ao conceito propriamente dito, adoptamos a definição de Sursock (citado por Westerheijden, *ibid.*) quando explica que “acreditação é uma avaliação que se baseia em padrões acordados previamente, e que resulta num reconhecimento público e formal de uma instituição ou programa” (*ibid.*). No que concerne à área europeia de ensino superior e porque somos de opinião de que há programas com relevância académica e programas com importância profissional, poderia ser adoptado um sistema múltiplo de acreditação. Este sistema prevê a separação entre os processos de acreditação orientados profissionalmente e os programas com orientação académica, contudo, há o perigo de substituímos “uma selva de graus” por uma selva de creditações” (*ibid.*: 70) e, por isso é necessária a utilização de uma forma de regulação do mercado. Na perspectiva deste investigador, uma outra característica deste sistema seria a possibilidade de acomodar a diversi-

dade necessária inerente aos vários sistemas de ensino superior. Um dos argumentos que tem sido utilizado a favor da implementação deste sistema a nível europeu é o reconhecimento fácil por todos os que se encontram fora da Europa, em relação aos vários sistemas nacionais de acreditação, se encarados isoladamente.

Relativamente a esta questão do posicionamento europeu de um sistema de acreditação é conveniente considerar também os argumentos desfavoráveis, sobretudo porque não existem estudos que permitam considerar “a necessidade ou o desejo de um sistema de acreditação europeu” que por si só se considera uma verdade auto-suficiente. (Williams, 2001).

Nesta perspectiva, para este autor, qualquer processo de acreditação deve contribuir para responder às seguintes questões:

- Como melhorar a transparência dos graus europeus de forma a facilitar a mobilidade académica e profissional e promover a área europeia de ensino superior?
- Como aumentar a atractividade dos sistemas em relação aos estudantes internacionais de forma a promover o intercâmbio internacional?
- Como melhorar os mecanismos em curso de garantia de qualidade a nível europeu e a nível internacional?
- Como preservar a autonomia institucional com um enquadramento comum europeu de reconhecimento e garantia de qualidade?” (*ibid.*: 1)

O pragmatismo com que se colocam estas questões leva-nos a reflectir neste posicionamento e a concluir com este autor que o interesse público europeu não “é servido por um sistema oficial de acreditação que tenha sido desenhado para aumentar o valor das instituições fornecedoras no mercado competitivo”. Qualquer sistema que pretenda simultaneamente “proteger os consumidores e dar vantagens competitivas aos seus fornecedores” corre riscos de criar conflito de interesses” (*ibid.*: 8).

Nesta perspectiva, não nos parece credível a adopção de um sistema de acreditação europeu porque não encontra as soluções mais adequadas ao nível das necessidades de mobilidade de estudantes e profissionais, da estrutura de graus, da emergência a nível nacional de organismos de acreditação e da imagem internacional das instituições de ensino superior. Nesta linha, estão também Amaral (2001c, 2002b) e Van der Wende (2001b) que têm afirmado que a Europa não deve ter uma única agência encarregue deste processo. Esta abordagem sai reforçada quando equacionamos os pontos fracos do sistema americano de acreditação. Eaton (2002) refere que este não conduz à excelência, não garante a mobilidade estudantil, a transferência de créditos ou a mobilidade do emprego, tem um alcance limitado relativamente à protecção do consumidor e à informação pública e tem um alcance limitado no que se refere aos novos prestadores de ensino superior. Assim, tendo presente o conselho de Eaton (*ibid.*), a Europa deve encontrar um sistema que proteja:

“as diferenças nacionais, bem como a diversidade do ensino superior. Aproveitem a experiência americana, se ela vos ajudar. Caso contrário, evitem-na. Equilibrem o consenso sobre o funcionamento e a qualidade do ensino superior com um forte empenho na diversidade. Se a acreditação se desenvolver nestes moldes, ganharão não só os estudantes e o ensino superior, como também a Europa se enriquecerá” (*ibid.*: 23).

Nesta perspectiva, o Estado cooperante europeu deverá enquadrar a sua actuação de forma a que resulte o enriquecimento da Europa, num cenário de desenvolvimento económico e equilíbrio social. Temos que ter em conta que as instituições europeias crescentemente vão ter que admitir estudantes, com antecedentes sociais e com necessidades de aprendizagem muito diversificados, por isso a diversidade institucional na construção da área europeia de ensino superior deve manter-se. Deste modo, só faz sentido pensar “um sistema de garantia de qualidade suficientemente flexível para abarcar esta diversidade” (Amaral, 2002b: 12).

No âmbito do processo de Bolonha esta temática tem sido largamente debatida. Primeiro, em Fevereiro de 2001, em Lisboa, no “Validation Seminar – Towards accreditation schemes for higher education in Europe?”¹³², as conclusões apresentadas aos Ministros da Educação que haviam de reunir na Convenção de Salamanca, para preparem a reunião de Praga, “ignoraram completamente o facto da maioria dos participantes se terem oposto à ideia de desenvolver um sistema de acreditação europeu” (Amaral, 2002b: 9); posteriormente, na Convenção de Salamanca (Maio 2001), foi feita outra tentativa a favor da acreditação e, mais uma vez, foi rejeitada pela maioria das universidades presentes. Desta forma, o comunicado que resultou desta Convenção afirma que:

“A acreditação, apesar das diferenças de conceito, é uma declaração pública, reconhecendo que uma dada instituição ou programa compreende um conjunto de padrões de referência. Os padrões de referência podem ser definidos a nível nacional ou internacional ou externamente à instituição de ensino superior. A questão de quem é responsável pela definição dos padrões de referência provou ser uma matéria delicada e controversa, especialmente se considerada a nível europeu. Ao lado daqueles que acreditam firmemente na acreditação, mesmo a nível europeu, estão aqueles que temem os padrões europeus impostos externamente, como inadequados à realidade do sistema nacional e como uma restrição à capacidade de inovação das instituições” (Lourtie, 2002: 93).

3.3 Face aos desafios futuros no espaço global: a investigação e o desenvolvimento tecnológico na UE *versus* aos Estados Unidos da América e ao Japão

Tendo presente o conceito europeu de universidade avançado por Neave (2002) “onde ensino, formação para a investigação e investigação estão simultaneamente presentes na mesma instituição” (*ibid.*: 16), vamos procurar identificar os desafios que a uni-

¹³² Este seminário foi realizado no âmbito de um projecto financiado pela Comunidade Europeia, através do programa Sócrates (Medidas complementares de acompanhamento para o ensino superior).

versidade europeia enfrenta no âmbito da investigação e desenvolvimento tecnológico, procurando fazer a distinção entre investigação básica e aplicada e analisar a missão de investigação das universidades.

3.3.1 Distinção entre investigação básica e investigação aplicada

A dicotomia investigação básica e investigação aplicada parece ser crucial para posicionarmos a universidade como motor de desenvolvimento sustentável. Assim, vamos começar por definir os dois conceitos. A investigação básica deve ser entendida como o “trabalho experimental ou teórico levado a cabo, em primeira instância, para adquirir novo conhecimento sobre a fundação de um fenómeno ou de factos observáveis sem qualquer perspectiva de aplicação ou uso” (Clark e Neave, 1992: 856). Actualmente regista-se uma tendência gradual para encontrar combinações entre ciência e tecnologia¹³³, havendo países em que as universidades se têm vindo a concentrar em actividades de investigação aplicada, definida como “a busca pelo novo conhecimento dirigido por objectivos práticos” (*ibid.*: 856).

De uma forma mais objectiva e utilizando a argumentação de Sainhas (2000), a investigação básica tem em conta o desenvolvimento humano como um todo e a investigação aplicada é considerada um fim em si. Do conceito de investigação aplicada, decorre um posicionamento neoliberal que “parte do pressuposto de que o conhecimento científico é por si só gerador de desenvolvimento” (*ibid.*: 2); no conceito de investigação básica, a ciência, no plano sócio-económico, é geradora “de conhecimento socializável, promotor de desenvolvimento tecnológico e cultural, sem esquecer o seu papel informador de objectividade no processo político das sociedades democráticas” (*ibid.*).

Alguns autores, contudo, argumentam que em vez de ser utilizada esta dicotomia há uma outra designação que os conceitos podem tomar e tornarem-se, assim, mais úteis a investigadores e a políticos. James Kahan defende que a distinção deve ser feita entre “investigação com valor instrumental (ciência como instrumento) e investigação com valor não instrumental (criação de conhecimento científico como um bem inerente)” (OCDE, Summary Report, 2001: 2). Com efeito, esta abordagem permite um estreitamento de relações entre investigadores e políticos que se têm vindo a afastar, face à importância crescente do conceito de investigação aplicada ou de investigação com valor instrumental.

¹³³ Do ponto de vista de Sainhas, esta combinação pode ser socialmente benéfica uma vez que a ciência se torna promotora de desenvolvimento, embora possa implicar “uma perda de autonomia intelectual e uma diminuição da diversidade dos domínios da investigação” (Sainhas, 2000: 2).

Assim, é importante atentar nos factores que contribuíram para que a investigação básica tenha sido trazida à discussão pública. Segundo Einhäupl (2000), três factores foram responsáveis pela situação: o desenvolvimento do sistema científico que tem cada vez mais custos, face aos parques dinheiros públicos; as fortes expectativas de que a investigação básica de excelência seria responsável automaticamente por inovações tecnológicas e crescimento económico, embora hoje os dados empíricos apontem para a não existência desta relação de causa-efeito, havendo a necessidade de encontrar na investigação básica um fim mais abrangente do que o crescimento económico; a falta de confiança entre ciência e sociedade, resultante dos dois factores apontados anteriormente, exige por parte dos intervenientes que se estreitem as relações e que se envidem esforços no sentido de um entendimento mútuo. Com efeito, na perspectiva de Einhäupl (*ibid.*) as duas vertentes devem ser ponderadas:

“enquanto cientista eu sei como lidar com sucesso com questões relacionadas com a falta de financiamento e a intervenção do Estado nas Universidades, mas como político eu sei que há uma expectativa legítima de que a ciência contribua para o desenvolvimento da sociedade e que a ciência só pode esperar apoio financeiro adicional se for capaz e quiser introduzir as reformas internas necessárias” (*ibid.*: 4)

Neste contexto, cabe a definição de uma nova política para a ciência em direcção à investigação básica baseada em:

“acordos institucionais «inteligentes» em torno da promoção dos diferentes tipos de investigação científica. O que precisamos é de um objectivo orientado para a investigação básica ao mais alto nível científico utilizando todo o potencial dos sistema científico nacional e internacional” (*ibid.*: 5).

Assim, devemos equacionar a possibilidade de ultrapassar barreiras institucionais entre diferentes organizações científicas, combinar instrumentos de financiamento institucional com projectos de financiamento definidos com base em objectivos programáticos e atribuir formas de financiamento para a investigação transnacional de forma a cobrir custos com as grandes infra-estruturas.

3.3.2 A missão de investigação das universidades

Considerando que a investigação científica desempenha as funções a seguir discriminadas:

“**formativa** (formação de profissionais qualificados nas diversas áreas do conhecimento), **aplicativa** (desenvolvimento tecnológico e outras ligações à sociedade) e **cultural** (socialização do conhecimento com vista à promoção de uma cidadania democrática, necessariamente informada)” (Sainhas, 2000: 1),

entendemos que cabe às universidades o desenvolvimento de uma missão que suporte a sua implementação no contexto europeu.

A universidade europeia está mais próxima de um conceito de investigação básica ou de investigação com valor não instrumental com base na sua tradição histórica edificadora da identidade cultural da Europa. Nesta linha, foi aprovada a Recomendação 2000/8 pelo Conselho da Europa que recomenda aos governos dos Estados-Membros que ofereçam incentivos às universidades para que seja feita investigação livre e fundamental, que se deixe às universidades a responsabilidade para a escolha das suas prioridades de investigação, no entanto como a motivação económica pode ser considerada socialmente benéfica, a universidade fica sob forte pressão. Assim, a universidade terá que empreender esforços adicionais que permitam uma reestruturação institucional que possibilite lidar com sucesso com estas questões. É nesta perspectiva que entendemos que a actuação de forças isomórficas (nomeadamente o isomorfismo mimético) levem as universidades a copiarem modelos de sucesso implementados por outras universidades, uma vez que são entendidos como paradigmas ideais. Podemos citar, a título de exemplo, os novos modelos de governo das universidades que incorporam elementos da sociedade na liderança das estruturas da universidade, ou a forte orientação para o mercado ou para fundos privados que outras universidades tendem a adoptar, como o caso do modelo da universidade empreendedora¹³⁴.

Há, portanto, uma tensão crescente entre a comunidade científica da universidade, as suas normas e valores e as novas formas de governação. Nesta perspectiva adquirem maior relevância as três condições apontadas por Barnett (o conhecimento, a interacção e a comunicação) que devem ser satisfeitas no reposicionamento da universidade, no entanto, não deve ser afastada uma coordenação governamental forte, a nível comunitário, já que, na perspectiva de Neave (2002), representa a condição prévia para a preservação da investigação básica “dando-lhe espaço de manobra e a tal margem de autonomia na tomada de decisões que parece não existir nos sistemas de investigação rendidos às forças do mercado” (*ibid.*: 17).

A par desta reflexão e considerando que a universidade, no desempenho das funções de investigação científica, cumpre a sua dupla missão de melhorar as condições de empregabilidade que deve proporcionar aos seus estudantes, de forma a contribuir para o nível do desenvolvimento económico e de promover o compromisso dos seus estudantes relativamente à UE, para que a sua actuação seja em direcção ao projecto europeu, tendo em vista o equilíbrio social na Europa, a universidade deverá promover um pacto social entre o crescimento económico inerente ao melhoramento das condições de empregabilidade dos seus estudantes e à coesão social inerente ao desenvolvimento da cidadania europeia.

134 Cfr. *supra* p. 143.

Desta forma, a universidade deverá repensar o que é que representa o desinvestimento no nível de graduação (já que este pode representar a primeira saída para o mercado de trabalho), na linha das propostas do processo de Bolonha:

“Com efeito, existe uma forte pressão financeira e política para que as universidades privilegiem a formação pós-graduada, pois daí obtêm financiamentos próprios que podem administrar com maior flexibilidade. Por um lado, alarga-se a igualdade no acesso ao ensino superior, mas, por outro, transfere-se para a formação pós-graduada a formação de maior qualidade” (Sainhas, 2000: 5).

4. O processo de Bolonha como sistema logístico no debate ensino superior europeu *versus* Europa social

Depois de termos analisado os sistemas desafiador (política social europeia) e desafiado (o ensino superior europeu), vamos analisar o processo de Bolonha como instrumento político regulador da criação de uma área europeia de ensino superior. Vamos procurar perceber de que forma o processo de Bolonha pode ter argumentos para que o ensino superior europeu possa enfrentar com sucesso os desafios da política social europeia. Começaremos por submeter o processo de Bolonha a um confronto com o normativo comunitário, passando depois, a confrontá-lo com os desafios da Europa do futuro.

4.1 Face ao direito comunitário

Face ao direito comunitário, a fórmula escolhida para criar, manter e desenvolver as relações interuniversitárias é a cooperação, de resto, corroborando o articulado do TUE (Nice, 2001), no seu art. 149º, onde se pode ler relativamente à questão da cooperação, o seguinte:

- “1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros (...).
2. (...) promover a cooperação entre os estabelecimentos de ensino; (...)
3. A Comunidade e os Estados-Membros incentivarão a cooperação com os países terceiros e com as organizações internacionais (...)” (Lopes, 2002: 135),

no entanto, o mesmo artigo, no número 4, refere:

“Para contribuir para a realização dos objectivos a que se refere o presente artigo, o Conselho adopta: deliberando de acordo com o procedimento previsto no art. 251º, e após consulta do Comité Económico e Social e do Comité das Regiões, acções de incentivo, com exclusão de qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados-membros; (...)” (*ibid.*).

Podemos, desde logo, salientar que, numa primeira linha, o processo de Bolonha vai ao encontro das expectativas da Comunidade, ao promover a cooperação interuniversitária, perfilhando, desta forma, os valores inerentes ao Estado cooperante, no entanto,

não podemos deixar de realçar o facto de a Comunidade excluir a harmonização de quaisquer disposições legislativas e regulamentares dos Estados-Membros. Os argumentos pró-Bolonha declinam qualquer tentativa de *harmonização*, tendo mesmo retirado a palavra do texto da Declaração de Bolonha; todavia a substituição da palavra *harmonização* por *convergência* revela, em nosso entender, a tentativa de afastar essa possibilidade em termos formais, mas, ao nível da estrutura, a adopção de um sistema de graus transparente e comparável, nos termos apontados pela Declaração de Bolonha, pressupõe uma *convergência harmoniosa* dos sistemas de ensino superior dos vários Estados-Membros.

Analisando o papel das instituições comunitárias, nomeadamente a Comissão Europeia, não deixa de ser relevante o facto deste órgão:

- a) na linha do TUE (Nice, 2001), apoiar, através do programa Sócrates, muitas das medidas apontadas por Bolonha, nomeadamente a implementação de um sistema de créditos, a mobilidade, a cooperação e a qualidade;
- b) em 2003 pretender o lançamento de dez novas medidas concretas “com as quais a Comissão pode dar um novo fôlego aos objectivos do processo de Bolonha” (www.bologna-berlin2003.de), de entre as quais se salienta: 1) a promoção de uma cultura de qualidade na universidade; 2) a avaliação europeia, com base nos resultados do projecto TUNING; 3) a adopção de um sistema transparente e comparável; 4) a promoção da mobilidade, nomeadamente através da criação de modelos de universidades europeias virtuais; 5) a promoção da dimensão europeia através de cursos europeus de mestrado e de doutoramento; 6) o apoio a Seminários Oficiais sobre Bolonha.

A Comissão, ao procurar implementar estas medidas, pode estar a actuar na fronteira da sua área de intervenção e a alterar a sua estratégia indirecta de actuação face à definição das políticas em educação na Europa, podendo levar a que os interesses nacionais, representados pelo processo de Bolonha se sobreponham ao interesse europeu, de que a Comissão deve ser garante. Ainda que possamos recorrer à argumentação de que esta actuação se situa, no âmbito das competências partilhadas, entre os Estados-Membros e a Comissão, já que a educação se pode enquadrar nas políticas de livre circulação de pessoas¹³⁵, a concretização destas medidas pode levar à harmonização de disposições regulamentares por parte dos Estados-Membros, contrariando o disposto no art. 149, no nº 4, do TUE (Nice 2001). Esta actuação, faz perigar a diversidade e diferenciação da área europeia de ensino superior, revelando um conceito de mobilidade académica muito dife-

135 Cfr. *supra* p. 167.

rente daquele que nos parece ser o mais consentâneo com uma Europa de inovação e do conhecimento, que pode resultar da promoção da cidadania europeia instituído pelo TUE (Maastricht 1992)¹³⁶. O comportamento da Comissão pode merecer idêntica avaliação negativa se considerarmos: que procura promover a dimensão europeia ao nível da pós-graduação, esquecendo, por um lado, que será na graduação que se criam as primeiras condições para a empregabilidade num mercado de trabalho europeu, por outro lado, que se o ciclo de graduação vier a ser reduzido, o financiamento do Estado poderá tender a decrescer, colocando-se a questão de quem vai financiar o ciclo da pós-graduação; que apoia a realização de Seminários Oficiais sobre Bolonha sem referir à partida as temáticas a aprofundar e os critérios de financiamento.

4.2 Face aos desafios futuros no espaço europeu: o equilíbrio social e o desenvolvimento económico numa UE alargada

Embora os futuros membros da UE tenham participado formalmente na implementação do processo de Bolonha, quando consideramos os desafios inerentes ao espaço europeu alargado, nomeadamente relativamente à promoção do equilíbrio social e ao desenvolvimento económico numa UE alargada, constatamos que foi assumida uma perspectiva redutora, ignorando a problemática dos Estados candidatos ao alargamento.

É nossa convicção que a implementação do processo de Bolonha pode levar à construção de uma Europa baseada numa sociedade dividida entre:

“aqueles que são móveis, formados para viver num mundo de altos salários, de alta produtividade e igualmente de alta precariedade de emprego – uma nova elite cuja identidade reside na sua capacidade especial de transnacionalização e de técnica - e a maioria daqueles cujas vidas são passadas numa determinada nação, vítimas da re-alocação industrial, down-sizing, e sujeitos ao dumping social, com salários medíocres (...)” (Neave, 2001: 61).

Até ao momento, pode mesmo afirmar-se que o sucesso da implementação do processo de Bolonha é relativo, uma vez que, se por um lado, as reformas que a adesão ao processo exigem não foram implementadas em todos os Estados-Membros, por outro lado, o facto de o processo ser construído a partir de políticas já em curso em alguns Estados-Membros, faz constituir o processo como um “acto de apropriação” (Neave, 2002: 12). Do ponto de vista político, permite “transmitir um espírito de realização sem precedentes, um aparente consenso e acordo, e tudo isto num miraculosamente curto espaço de tempo” (*ibid.*). A questão do consenso aqui é paradigmática porque nos remete para uma reflexão sobre a forma como esse consenso foi atingido: “está documentado no

136 Cfr. *supra* pp. 75 e sgs.

pays politique das reuniões e cimeiras” ou surge do “*pays réel* da cara suja de giz, do laboratório, da sala comum ou da cantina do pessoal” (*ibid.*).

Nesta perspectiva, também este autor, com pertinência, levanta a questão da criação por parte do processo de Bolonha, de uma “euro-élite” e da subordinação do processo “às necessidades de uma minoria” (*ibid.*: 11), questionando:

“Quais virão a ser as consequências relativamente à percepção pelos estudantes do status dos seus cursos e programas se, por qualquer motivo, preferirem ficar na sua terra, na sua região ou na sua nação? Será que não estamos a construir, no interior da Economia do Conhecimento, outra forma de estratificação social para aqueles que não atravessam as fronteiras, aqueles para quem os laços da cultura, da familiaridade e do emprego local são tão importantes como as alegrias de enfrentar a competição num campo estrangeiro?” (*ibid.*)

Por este facto, julgamos que à luz da teoria da escolha pública, o processo de Bolonha, seria um dos exemplos da história onde escolhas colectivas, tomadas em democracia, nem sempre levam a um aumento de bem estar da maioria¹³⁷.

4.3 Face aos desafios futuros no espaço global: a investigação e o desenvolvimento tecnológico na UE *versus* aos Estados Unidos da América e ao Japão

A Comissão Europeia, em 2000, emitiu uma Comunicação ao Parlamento Europeu, onde manifesta a pretensão de criar uma área europeia de investigação.

Neste contexto será importante aferir se esta iniciativa recente da UE, da criação de uma área europeia de investigação, será uma oportunidade face ao potencial dos EUA e do Japão.

É importante referir, tal como nos recorda Neave (2002), no contexto americano, que o conceito europeu de universidade abrange, no máximo, apenas 600 instituições, de um total de cerca de 3500 existentes nos EUA. Somente estas 600 instituições atribuem doutoramentos e são consideradas universidades de investigação. Na perspectiva de Tribolet (2000) “todo o potencial de desenvolvimento de novos conhecimentos científicos de novas tecnologias, novos produtos e serviços” (*ibid.*: 35) define o conceito de fileira de I&D. No caso dos EUA, esta fileira é um “sistema estratégico que desenvolve projectos de futuro”. Com efeito, trata-se de um sistema:

“muito dinâmico, alimentado continuamente pela imigração dos melhores cérebros mundiais para os EUA, prestigiado, acarinhado, financiado e coordenado, de forma frequentemente implícita, mas não menos efectiva, a partir das linhas de estratégia de defesa norte americana (*ibid.*: 36),

e altamente comprometido com o sistema económico, não correspondendo de forma alguma a um “jardim de Éden de cientistas em busca do conhecimento último sobre o Universo” (*ibid.*: 38).

¹³⁷ Cfr. *supra* pp. 43 e sgs.

No caso japonês, na perspectiva deste mesmo autor, a fileira de I&D é uma componente de um sistema de ensino muito duro, selectivo e disciplinador, que tem vindo a produzir o capital humano necessário ao desenvolvimento da sociedade japonesa. Esta fileira aparece interligada a uma “rede de empresas lideradas por uma das componentes chaves de um dos gigantes conglomerados japoneses” (*ibid.*: 39), contudo, Tribolet perspectiva tempos difíceis, de profundas alterações, que permitam reposicionar o capital intelectual que sustenta a fileira de I&D, baseado no facto de a globalização vir a “minar por dentro as bases sociais e económicas que sustentaram o modelo japonês na 2ª metade do séc. XX” (*ibid.*: 39).

No contexto europeu, Tribolet (*ibid.*) realça o facto de as diferenças entre as várias fileiras dos Estados-Membros serem mais relevantes do que as suas semelhanças. Segundo este investigador, há quatro grandes grupos: os países nórdicos, de tradição luterana (Países Baixos, Dinamarca, Suécia e Finlândia), os países germânicos (Alemanha e Áustria), os países com administrações públicas de tradições latino-napoleónicas (França, Espanha, Itália, Portugal, Luxemburgo e Grécia) e os países anglo-saxónicos (Reino Unido e Irlanda). As fileiras de I&D dos países nórdicos e anglo-saxónicos têm proximidade com as dos EUA, a fileira de I&D dos países germânicos encontra similitudes com o Japão porque há forte dependência dos principais grupos económicos e financeiros em relação às forças laborais. No caso da fileira dos países com administrações públicas de tradições latino-napoleónicas, as suas características afastam-se por completo de qualquer um dos modelos acima referidos. Nestes Estados, a investigação é assumida por “organizações do Estado – Laboratórios, Institutos e Universidade do Estado – com investigadores de carreira que são funcionários públicos ou empresas estatais monopolistas, fora da lógica de mercado” (*ibid.*: 40).

Face a esta diversidade de modelos, a UE, através de programas de ciência e tecnologia, tem procurado um espaço de intervenção. Segundo este autor, no período de 1969-90 a sua actuação não reflectiu qualquer estabilidade estratégica porque os objectivos, as regras de funcionamento e o financiamento se alteram em cada 5 anos. Na década de 90 e com base nos fundos estruturais, foram lançados programas específicos que, pelo facto de não terem sido coordenados com os programas nacionais de ciência e tecnologia, contribuíram para o fracasso das iniciativas comunitárias. Para este autor, a fileira europeia encontra-se muito mais no paradigma da investigação básica “da criação de novos conhecimentos científicos – onde têm um curriculum excelente e méritos reconhecidos” do que no modelo da investigação aplicada “de criação de riqueza, de emprego e de bem-estar social” (*ibid.*: 41).

Esta situação remete-nos simultaneamente para a problemática do conceito¹³⁸, bem assim como para a dicotomia investigação básica e investigação aplicada, cuja problemática se resume no facto de haver investigação com valor e interesse público, que não é necessariamente relevante para o mercado.

Na óptica de Tribolet (*ibid.*), numa perspectiva de futuro, é importante tornar transparente e explorar as “sinergias entre os sistemas de ensino superior e universitário e as fileiras de I&D, a partir de missões claras em termos de ensino, produção de capital humano «*just in time*» e de produtos de conhecimento” (*ibid.*: 44) e reconfigurar as fileiras de I&D na UE numa “Praxis de Projectos Mobilizadores” (visando atingir resultados económicos mensuráveis em termos de “penetração no mercado global, de emprego criado, de contributo para o PIB” (*ibid.*: 45)). Este autor defende que a fileira de I&D da UE, se tornará competitiva face aos EUA, utilizando a mesma estratégia ganhadora, na medida em que a promoção das instituições de investigação e de desenvolvimento “inseridas na economia real e controladas pelo sector privado, posicionando-as como parceiras reais nos esforços de desenvolvimento de novos produtos, sistemas, soluções em cada sector concreto” (*ibid.*: 44)¹³⁹.

Julgamos que na origem do lançamento da iniciativa da Comissão, consubstanciada na Comunicação que dirigiu ao Parlamento Europeu em 2000, propondo a criação de uma área europeia de investigação, são feitas considerações que apontam claramente no sentido da linha definida por este autor. Como é o caso do apelo que a seguir transcrevemos:

“Criando novos produtos, processos e mercados, a investigação e a tecnologia estão a alimentar uma das principais forças de crescimento económico, competitividade e emprego. A investigação e a tecnologia são a melhor forma de modernizar as empresas europeias, o cerne do aumento da sua posição competitiva” (COM, 2000: 5).

4.4 Pontos fortes e pontos fracos do processo de Bolonha

4.4.1 Pontos fortes do processo de Bolonha

Admitindo que a criação de uma área europeia de ensino superior pode representar um factor determinante do aumento de competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior, podemos considerar que a primeira linha de objectivos da Declaração de Bolonha, nomeadamente a promoção da mobilidade dos cidadãos e a promoção da

¹³⁸ Cfr. *supra* p. 182.

¹³⁹ Na nossa perspectiva esta metodologia aponta para um posicionamento da investigação aplicada dependente do mercado e por isso de raiz neoliberal. Por outro lado, a produção *just in time* aplicada à educação parece desajustada à produção de capital humano.

empregabilidade e o desenvolvimento do continente Europeu, constitui no seu todo um ponto forte na estrutura deste documento¹⁴⁰. Deste modo, a área europeia de ensino superior poderá ter, em termos formais, as condições necessárias para criar a força de trabalho que levará a um aumento do bem-estar social, maior do que aquele que existe no resto do Mundo.

Parece possível entender que a criação de uma área de ensino superior, baseada na cooperação entre Estados e instituições de ensino superior, é uma ideia credível e a Declaração de Bolonha pode representar um ponto forte do processo de Bolonha. Com efeito, será necessário um esforço conjunto no sentido da criação de um espaço comum de ensino superior que tenha em linha de conta a questão da complementaridade entre os vários sistemas existentes nos vários países. Porém, na linha de Neave (2001), só haveria benefício se determinado indivíduo, no âmbito de um qualquer esquema de mobilidade, participasse em actividades de cooperação de investigação, mas regressasse ao seu emprego localizado na região de origem. Desta forma, estará afastada a hipótese de estabelecimento de ligações assimétricas entre as várias regiões. Por esta via, as regiões menos favorecidas poderiam contar com indivíduos dotados de capacidades adequadas ao seu desenvolvimento, tornando-as assim menos desfavorecidas. Neste sentido, em nosso entender, a Declaração de Bolonha teria oportunidade de ser utilizada como instrumento de promoção de uma política de educação comunitária, desde que avance para um processo de transparência e comparabilidade que conduza à cooperação entre vários sistemas de ensino superior da Europa e assim fomente a internacionalização de segundo grau¹⁴¹ nos sistemas europeus de ensino superior, de forma a desenvolvermos uma Europa:

“onde a inovação prevaleça, a diversidade seja protegida e a riqueza cultural dos Estados-Membros seja preservada. Eu imagino uma nova Renascença Europeia, uma Europa “*de l'esprit*” onde as universidades desempenhem um papel crucial hoje que o Príncipe já não está presente para suportar as actividades culturais.” (Amaral, 2001c: 7)

Por outro lado, o facto de a Declaração de Bolonha resultar de um estudo prévio que efectuou o levantamento das áreas de convergência e de divergência da situação actual, bem assim como a análise das principais tendências no ensino superior, parece dar consistência à proposta apresentada em termos globais e, por isso, poder justificar o seu carácter positivo. Também a circunstância de, num processo de comparabilidade e transparência, poderem ser preservadas a diversidade dos sistemas europeus e a diversidade de culturas e línguas, constitui, em si mesmo, um ponto de referência muito importante para a

140 Em termos mais específicos, o facto de se pressupor que as actividades de cooperação se basearão em critérios de qualidade, parece constituir a ferramenta capaz de corresponder às exigências actuais, no que diz respeito à livre circulação de pessoas e ao reconhecimento automático de formação superior para o exercício de uma profissão.

141 Cfr. *supra* pp. 29 e 30.

constituição de uma área europeia de ensino superior. Com efeito, na linha de Grilo (2002b) consideramos que a concepção de um modelo europeu ou nacional, assume como característica essencial:

“não obedecer a qualquer modelo pré-estabelecido é seguramente a melhor forma de se assegurar uma diversificada oferta de formações e de actividades de pesquisa que constituam um todo relevante onde internamente se criam complementaridades capazes de formar um conjunto coerente e coeso, mas não homogéneo” (*ibid.*: 103).

Aliado a este princípio, o facto de o Comunicado de Praga se referir à educação como um bem público, reflecte a preocupação, por um lado, de ter acolhido as preocupações manifestadas pela National Unions of Students in Europe (ESIB), que introduziu a dimensão social no processo de Bolonha porque levou a que os Ministros subscritores do Comunicado se referissem à educação como bem público e, por outro lado, de manter a internacionalização dos sistemas de ensino superior num âmbito que não se esgota no domínio da internacionalização de primeiro grau¹⁴². Ainda como ponto forte, em sintonia com o relatório preparado para as conferências de Salamanca (Março 2001) e de Praga (Maio de 2001), Haug e Tauch (2001) entendem que o processo de Bolonha se pode complementar com outros desenvolvimentos em progresso que apontam sobretudo na direcção da abolição de obstáculos à mobilidade académica. Estes autores citam a título de exemplo:

“a Convenção de Lisboa, o Suplemento de Diploma, European Network of Quality Agencies (ENQA), Directivas Comunitárias, Programas de Mobilidade da UE, incluindo o European Credits Transfer System (ECTS) e as redes European Network of National Information Centres/National Academic Recognition Information Centres (ENIC/NARIC)” (Haug e Tauch, 2001: 5).

4.4.2 Pontos fracos do processo de Bolonha

Passemos à identificação de alguns pontos fracos que podemos apontar ao processo de Bolonha.

4.4.2.1 Falta de participação da totalidade dos Estados signatários na primeira fase do processo de Bolonha

A primeira fase do processo de Bolonha, a Declaração da Sorbonne¹⁴³, teve como signatários apenas 4 Estados (França, Itália, Reino Unido e Alemanha), dos 29 que assi-

¹⁴² Cfr. *supra* pp. 29 e 30.

¹⁴³ Pode ler-se na declaração da Sorbonne que com a assinatura desta declaração de princípio se faz um apelo a todos os Estados-Membros da UE e a todos os outros países da Europa que se queiram juntar à prossecução dos objectivos propostos. De facto, a questão que se coloca é a de haver um plano de acção em curso que necessita da adesão de novos membros para ganhar força, mas que parece não ter sido debatido ao nível nacional, para que adesão se fizesse em consciência e não sob o temor do risco de exclusão.

naram posteriormente a Declaração de Bolonha. Esta situação poderá conduzir à implementação de um processo a duas velocidades, contribuindo dessa forma para introduzir assimetrias numa Europa que se deseja ser una. Por outro lado, julgamos que o processo nasceu de uma iniciativa onde os governos colocaram um excesso de confiança na sua capacidade de liderança, esquecendo que os cidadãos podem não estar ansiosos em segui-los. Assim, na linha de Smith (1995) estamos em face de um processo que lida com as dificuldades da abordagem funcionalista porque se partiu do pressuposto de que “onde a política conduz, as massas seguirão”, por outras palavras, as massas arrastam-se atrás de uma acção política e económica das elites, ignorando os laços culturais que unem os povos da Europa. Nestas circunstâncias, julgamos estar face a um processo que revela uma certa vertente calculista em relação à Europa, ignorando a sua diversidade e propondo um certo grau de homogeneidade que recusamos aceitar¹⁴⁴.

4.4.2.2 Falta de definição de critérios de transparência e comparabilidade

Não poderemos deixar de considerar que a não definição dos critérios de transparência e comparabilidade que conduzam ao estabelecimento da área europeia de ensino superior é um dos pontos fracos da Declaração de Bolonha. Se tivermos presente o conceito de convergência que Muller (1995)¹⁴⁵ avançou, percebemos que podem estar criadas as condições para que as instituições de ensino superior, sob pressões isomórficas, tendam a assemelhar-se umas às outras, num processo de adaptação ao seu meio ambiente. A definição de critérios de transparência e comparabilidade, por exemplo através da implementação de um glossário, onde as palavras-chave correspondentes a todos os sistemas de ensino superior da área europeia de ensino superior fossem esclarecidas ou através do aprofundamento do modelo de suplemento ao diploma, avançado pela UNESCO, teria permitido dirimir as dificuldades resultantes da actuação dos mecanismos de delineação de políticas que escapam a cada Estado tomado individualmente. A todo o custo deveríamos “prevenir a mudança em nome da padronização, uma vez que os padrões codificados, deveriam progredir de forma lenta, por detrás do estado da arte do conhecimento” (Surssock, 2002: 3). Contudo, se considerarmos o conceito de comparabilidade, como forma de governação avançado por Nóvoa (2002), sabemos que a implementação de novas políticas em educação se vai fazer através de acções de governo, onde “o discurso se

144 Cfr. *supra* p. 156.

145 Convergência: “emergência progressiva de um feixe de normas de acção comuns, cujos mecanismos de elaboração escapam a um Estado tomado individualmente e que contudo vão orientar de maneira decisiva as percepções e condutas dos actores das políticas públicas, incluindo a nível nacional” (Muller, citado por Antunes, 1999: 400) e cfr. *supra* p. 34.

constrói através de estratégias «comparativas» que tendem a impor «naturalmente» respostas semelhantes em enquadramentos nacionais diferentes” (*ibid.*: 145). Assim, a falta de definição de critérios de transparência e de comparabilidade pode acelerar este processo de imposição de estratégias comparativas que podem conduzir à padronização nos vários países que compõem a área europeia de ensino superior e levar, em casos extremos, à mercadorização da educação¹⁴⁶.

Nestes termos, consideramos, à luz da literatura novos institucionalistas, que o processo de Bolonha se desenvolve através de dois dos mecanismos de mudança institucional isomórfica: isomorfismo coercivo e isomorfismo mimético.

No caso do isomorfismo coercivo, admitimos que estamos perante as duas formas definidas por Levy (1999)¹⁴⁷, o corporativismo do Estado, porque o processo de Bolonha foi desencadeado com a assinatura de uma declaração, por parte dos Ministros da Educação e o corporativismo societal, porque há diversas organizações que compõem os dois grupos de trabalho para acompanhamento do processo e que têm influência junto das instituições que representam. De entre estas organizações está a European Universities Association (EUA) que “se comprometeu a continuar a participar na implementação do processo de Bolonha” e a quem os Ministros ficaram obrigados a consultar, juntamente com a plataforma representativa dos estudantes (European Liaison Group)¹⁴⁸.

A actuação da incerteza do isomorfismo mimético tem sido importante para que o processo de Bolonha se desenvolva numa perspectiva em que as instituições de ensino superior se venham a moldar umas às outras, face àquilo que desconhecem do futuro, seguindo as tendências dos sistemas organizacionais das instituições de ensino superior¹⁴⁹, num contexto de globalização, pelo que, haverá universidades que tenderão a copiar os modelos de sucesso de outras universidades¹⁵⁰.

4.4.2.3 Contradição relativamente aos objectivos e medidas

Algumas das medidas propostas para a concretização dos objectivos que levem ao estabelecimento da área europeia de ensino superior são contraditórias. Nestas circunstâncias podemos apontar como exemplos mais significativos:

146 Cfr. *supra* pp. 28 e 62.

147 Cfr. *supra* p. 34.

148 A justificação da intervenção da EUA no processo de Bolonha deveria ser feita no sentido de que a Associação assegurasse que as universidades são o núcleo do processo de Bolonha, sobretudo para evitar que a internacionalização das instituições as leve à padronização.

149 O neoliberalismo, a performatividade, a teoria da escolha pública, o novo institucionalismo económico e o novo managerialismo. Cfr. *supra* pp. 38 e sgs.

150 Veja-se, por exemplo, a criação do Consórcio Europeu de Universidades Inovadoras, cfr. *supra* p. 143.

- a) o facto de não se conseguir alcançar o objectivo do aumento da competitividade dos sistemas europeus de ensino, senão adoptando medidas que conduzam os sistemas à mercadorização e que tornem as instituições padronizadas, restringindo-se a competitividade ao preço de mercado¹⁵¹. Nestas condições estamos a permitir que outros sistemas fora da Europa se coloquem em condições de oferecer um sucedâneo do curso ou universidade europeus;
- b) estabelecimento da área europeia de ensino superior efectuada com base no respeito pela diversidade dos vários sistemas europeus não se pode fazer através da adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos de estudo (de graduação e de pós-graduação), na medida em que há sistemas europeus que têm implantado um sistema binário¹⁵² que, a curto prazo, se transformará em unificado porque as titulações tenderão a ser as mesmas fornecidas por todas as instituições de ensino superior. Por conseguinte, a diversidade e a diferenciação dos sistemas europeus não podem ser mantidas¹⁵³, correndo-se o risco da área europeia de ensino superior vir a evoluir para um cenário onde os sistemas europeus tendam para a estratificação e com isso, à existência de universidades de 1ª e de 2ª categorias. Os Ministros da Educação, em Praga, considerando

“Os programas conducentes a grau [bacharelato, mestrado e doutoramento] devem, e de facto têm, que ter orientações diferentes e vários perfis de forma a acomodar a diversidade individual, a diversidade académica e as necessidades do mercado de trabalho, tal como se concluiu no Seminário realizado, em Helsínquia, sobre o grau de Bachelor.” (Comunicado de Praga, 2001: 2),

vieram a recuar face a esta tendência de eliminação dos sistemas binários.

- c) a promoção da mobilidade, a promoção da cooperação europeia e da dimensão europeia no ensino superior não se podem fazer tendo em linha de conta que o processo de estabelecimento da área europeia de ensino superior se pretende efectuar à custa da anulação de especificidades dos sistemas de ensino superior europeus, pois que vantagens terá um estudante (de graduação ou de pós-graduação) em efectuar um período de estudos fora do seu sistema, se a homogeneidade institucional, programática e curricular for uma realidade? Que diferenças poderá encontrar fora do seu sistema de ensino que motivem a sua deslocação?

151 Cfr. *supra* p. 28, nota 11.

152 Os sistemas binários são aqueles onde existem dois sub-sistemas de ensino superior. Um é composto pelas universidades tradicionais e o outro por instituições alternativas. Segundo Scott (1995) há uma tendência entre os dois sub-sistemas para gerarem competição em vez de complementaridade. Com efeito, “a universidade é reconhecida como sendo o modelo ideal, ao qual instituições “menos nobres” continuam a aspirar. Mas ao mesmo tempo, a universidade tornou-se menos dinâmica e até uma instituição fechada porque os novos desafios têm vindo a ser respondidos pelas instituições não universitárias” (*ibid.*: 43).

153 Em sentido contrário aponta o Relatório “Trends in Learning Structures in Higher Education (II)” que afirma que alguns dos receios que inicialmente surgiram com a assinatura da Declaração de Bolonha desapareceram, nomeadamente, porque segundo se pode ler “Hoje aceita-se de uma forma geral” que o processo de Bolonha “é completamente compatível com os sistemas binários” (Haug e Tauch, 2001: 8).

d) Se tomarmos o processo de Bolonha face ao espaço global e atentarmos na questão da investigação e desenvolvimento tecnológico na UE *versus* aos EUA e ao Japão, constatamos que o processo de Bolonha se refere fugazmente à questão da investigação, sendo mencionada, apenas, no contexto da mobilidade de investigadores e na necessidade de aumento da qualidade de investigação. Desta forma, não são definidas formas que permitam potenciar a capacidade de investigação das universidades europeias, imprescindível para aumentar a sua capacidade de atracção. Por outro lado, o processo não se refere à ligação entre investigação e tecnologia indispensável ao crescimento económico.

4.4.2.4 Assimetria na transferência de fundos entre os parceiros

A questão financeira relacionada com a transferência de fundos entre parceiros está camuflada pela política de isenção de propinas em vigor para as actividades de mobilidade de estudantes, no âmbito dos programas europeus, uma vez que os valores que esta isenção representa são muito diferenciados e nalguns casos nem existem. (Neave, 2001) Assim, perante a orientação que se pode deduzir da Declaração de Bolonha, relativamente a esta questão, não se pode deixar de referir que a prática poderá conduzir a grandes desproporções entre os Estados-Membros e assim contribuir para gerar situações de iniquidade. Por conseguinte, a constituição da área europeia de ensino superior deveria pressupor um plano de acção que não fosse exclusivamente direccionado para abolição de obstáculos (administrativo-jurídicos) à mobilidade, tendo em conta, também, que um dos aspectos negativos que tem vindo a ser colocado nos vários estudos sobre os programas comunitários de mobilidade é a insuficiência de verbas para a sua realização. Assim, seria oportuna a análise de mecanismos alternativos de financiamento para o incentivo deste tipo de actividades, nomeadamente ao nível da pós-graduação.

5. Conclusão

No capítulo III - O processo de Bolonha como instrumento de globalização do ensino superior, considerámos que o capítulo IV – Os desafios da política social europeia e o processo de Bolonha, deveria reunir a informação necessária para se poder avaliar se o processo de Bolonha incorpora potencialidades que o tornem um programa eficiente tendo em conta os desafios que a Europa social colocará no futuro ao ensino superior europeu¹⁵⁴.

154 Cfr. *supra* pp. 185 e sgs.

No início do capítulo IV escolhemos o método sistémico para apoiar a exposição e considerámos que o modelo inclui três sistemas elementares:

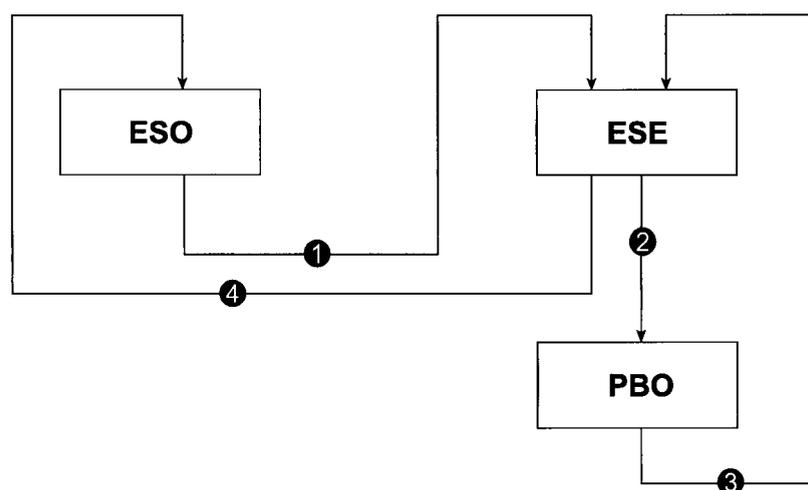
- a) processo de Bolonha como sistema logístico;
- b) ensino superior europeu, como sistema desafiado;
- c) a política social europeia como sistema desafiador.

A sistematização da informação foi realizada considerando que a avaliação final toma, como enunciados universais, o conceito de política e de estratégia¹⁵⁵.

O modelo sistémico deduzido da informação recolhida está representado na Figura 29.

Figura 29

Análise sistémica da Europa Social, Ensino Superior Europeu e Processo de Bolonha



Fonte: Análise da autora

- a) sistema elementar ESO (Europa Social) colocará, através da conexão 1, questões ao sistema elementar ESE (Ensino Superior Europeu);
- b) face às questões colocadas pelo sistema elementar ESO (Europa Social), o sistema elementar ESE (Ensino Superior Europeu), de acordo com o seu plano estratégico, recorre, através da conexão 2, ao sistema elementar PBO (Processo de Bolonha);
- c) face às questões colocadas pelo sistema elementar ESE (Ensino Superior Europeu), o sistema elementar PBO (Processo de Bolonha), de acordo com a sua política toma decisões estruturais que induz, pela conexão 3, para o sistema elementar ESE (Ensino Superior Europeu);
- d) face às decisões estruturadas induzidas pelo sistema elementar PBO (Processo de Bolonha), o sistema elementar ESE (Ensino Superior Europeu), pela conexão 4, confronta-se com o sistema elementar ESO (Europa Social).

155 Cfr. *supra* p. 151.

Logicamente as razões que podem levar a que a conexão 1 não venha a gerar um comportamento 4, garante do funcionamento equilibrado do sistema conjunto, têm a ver com a existência dos pontos fracos que o processo de Bolonha evidencia: falta de definição de critérios de transparência e comparabilidade; contradição relativamente a objectivos e medidas; assimetria na transferência de fundos entre parceiros.

Uma análise objectiva dos pontos fracos evidenciados pelo processo de Bolonha leva-nos a considerar que a causa fundamental da existência desses pontos fracos decorre da estrutura em que assenta, mais dependente das vontades políticas dos Estados-Nação do que das vontades consensuais das instituições comunitárias e universitárias.

Conclusão Geral

Conclusão Geral

Se considerarmos as matérias que foram sendo desenvolvidas ao longo dos quatro capítulos deste trabalho, verificamos que as universidades se encontram algo à deriva, num conjunto de perspectivas que disputam a sua predominância. Há, no entanto, um denominador comum referenciado pelos interesses que fazem convergir as políticas educativas no ensino superior para uma dependência económica.

Com efeito, no primeiro capítulo falámos do neoliberalismo e de algumas teorias que encontram nesta corrente a sua inspiração, nomeadamente: a performatividade, o novo managerialismo e o novo institucionalismo económico. Trata-se de teorias que se vêem revisitadas nos argumentos que se edificam em torno da internacionalização de primeiro grau. As universidades, procurando contribuir para a concretização de determinados objectivos, nomeadamente de cariz económico (a livre circulação de pessoas, a competitividade e a empregabilidade), começam a desenvolver esforços no sentido redefinir a sua missão, como o caso das universidades empreendedoras e inovadoras de que são exemplo a Universidade de Twente e a Universidade de Aveiro, respectivamente.

Verificámos que as universidades se enquadram num paradigma de globalização que pode ser interpretado, relativamente aos efeitos que produz na educação, de duas formas distintas: uma abordagem inserida num contexto de cooperação, a CEMC, e uma perspectiva inscrita num modelo de competição, a AGEE. Ressaltou da análise feita que as universidades, por via da CEMC, podem estar sujeitas a pressões isomórficas que as levem a assemelhar-se umas às outras, em nome de uma cultura universal dominante e, pela via da AGEE, a educação está submetida à organização da economia global, dirigida pela manutenção do sistema capitalista que também as levam à uniformização. Por conseguinte, os efeitos da globalização podem levar à padronização dos sistemas de ensino superior que, por sua vez, condiciona a competitividade no ensino superior que pode vir a reduzir-se ao preço que vai ser praticado num mercado da educação. Nestas circunstâncias, devem ser encontradas formas que permitam manter a diversidade e a diferenciação da área europeia de ensino superior e com isso encontrar formas de aumentar a competitividade e a atractividade da área europeia de ensino superior.

À luz destas abordagens, ainda no primeiro capítulo, discutimos os efeitos da globalização no ensino superior, e referimos a construção da área europeia de ensino superior,

como um dos objectivos do processo de Bolonha. Falámos também dos efeitos relacionados com a mobilidade académica, com a internacionalização dos currículos, com a formação de redes institucionais, com o impacto das novas tecnologias na internacionalização e com a mercadorização da educação, entre outras.

Considerando que era necessário avaliar o peso histórico da construção da Europa e da universidade, analisámos o processo de integração europeia na área do ensino superior, tendo em vista estudar a implementação de algumas políticas do ensino superior, levadas a cabo pelas universidades. Resultou do estudo efectuado no segundo capítulo a ideia de que a UE utilizou sempre argumentos de carácter económico, tecnológico e de política social para implementar as suas políticas neste domínio e nunca conseguiu desenvolver uma estratégia de actuação directa, tendo recebido das instituições de ensino superior críticas de âmbito qualitativo e quantitativo. Em termos qualitativos, a acção da UE não foi totalmente capaz de ir ao encontro das expectativas das instituições em matéria de europeização/internacionalização das suas actividades e em termos quantitativos, por exemplo, a falta de investimento em meios financeiros não permitiu generalizar as actividades de europeização a todos os estudantes. O financiamento das actividades de internacionalização ficou sempre aquém das expectativas¹⁵⁶.

Da análise comparativa que foi efectuada relativamente às políticas europeias e às actividades das instituições de ensino superior, pareceu revelar-se importante a valorização de aspectos relacionados com as actividades de internacionalização que privilegiaram as conexões estabelecidas com a envolvente não transaccional.

Assim, partindo da grelha interpretativa fornecida por Dale (2001), através da CEMC e da AGEE, procurámos, no terceiro capítulo, pela análise de conteúdo, determinar qual a interacção que pode ser estabelecida entre o processo de Bolonha, as universidades europeias e a globalização. Interessou-nos, sobretudo, analisar o conteúdo dos documentos mais representativos do processo de Bolonha, bem assim como analisar, dez DPEs que nos permitissem ter uma ideia genérica da tendência europeia.

Do estudo efectuado parece-nos interessante realçar que, no processo de Bolonha, a variável política (definida tendo em conta a perda de soberania do Estado-Nação relativamente a uma actuação orientada por determinados factores¹⁵⁷) é a mais forte, tendo sido reforçada no Comunicado de Praga. A variável económica (correspondente à envolvente transaccional, responsável por um processo de internacionalização de primeiro grau) tem um peso relativo muito forte se compararmos com a importância que é dada à variável

156 Cf. *supra* p. 89.

157 Cf. *supra* p. 26.

cultural no processo de Bolonha e nas DPEs. Nas DPEs, a variável cultural, (correspondente à envolvente não transaccional, responsável por um processo de internacionalização de segundo grau), tem mais importância e encontra os seus principais argumentos em questões como a mobilidade académica, a promoção da dimensão europeia e a cooperação com países terceiros.

No quarto capítulo, submetemos o processo de Bolonha a um teste de eficiência face aos objectivos prováveis e aos desafios de uma Europa social. Da análise dos pontos fortes e pontos fracos apurados concluímos que o processo de Bolonha poderá, condicionalmente, constituir um programa político ao serviço de uma estratégia europeia envolvendo o ensino superior e a Europa social. A sua eficiência dependerá da alteração da sua estrutura orgânica, substituindo as vontades dos Estados-Nação pelas vontades das instituições comunitárias e universitárias. As considerações que vamos tecer pressupõem esta alteração de base. O processo de Bolonha será um programa político ineficiente se não houver uma redefinição das medidas propostas por Bolonha.

Assim, julgamos que o processo de Bolonha pode representar uma ameaça para a Europa social se não houver uma redefinição das medidas propostas por Bolonha na medida em que o processo pode ser interpretado numa lógica neoliberal como um movimento na direcção do decréscimo da responsabilidade social do Estado (Amaral e Magalhães, 2002b) e conduzir a uma situação de desequilíbrio entre o desenvolvimento económico e a coesão social. Nesta perspectiva, por exemplo, o nível de pós-graduação pode vir a ser financiado a título individual onde reside, também, a capacidade de o indivíduo se manter empregável, favorecendo os valores inerentes ao novo individualismo.

Também discutimos as condições de sobrevivência da universidade europeia, no sentido de avaliarmos a sua capacidade para enfrentar com sucesso os mesmos desafios, tendo considerado que a universidade deve ter como missão o fornecimento das condições de empregabilidade para aos seus estudantes e a formação de cidadãos para concretizarem o projecto europeu, radicado na Europa da inovação e do conhecimento.

A área europeia de ensino superior deve estar concluída até 2010 e os principais argumentos em torno da sua formação são os seguintes: mobilidade de cidadãos, empregabilidade de graduados e comparabilidade de programas de estudo. A concretização destes objectivos visa a comparabilidade e transparência dos sistemas de ensino superior e está sob influência de uma globalização de alta densidade e de altíssima densidade que poderá conduzir as universidades a um processo de harmonização. Com efeito, consideramos, com Ball (1998), que nos últimos anos tem havido uma colonização crescente da política educativa por imperativos económicos, tendo levado à substituição da função

social e cultural da universidade, pela função económica. Como sublinham Amaral e Magalhães (2002b) “a educação é hoje considerada um ingrediente indispensável à competição económica e já não é visto como um direito social e está a tornar-se progressivamente num serviço” (*ibid.*: 7).

Por conseguinte, aquilo que nos parece relevante é perceber até que ponto é que o processo de Bolonha fortalece ou não as universidades para o cumprimento da sua missão, no âmbito da construção da área europeia de ensino superior, num contexto de globalização.

Julgamos que o processo de Bolonha penaliza a construção da Europa, como comunidade cultural, porque o peso da variável política (o excesso de confiança das elites e lideranças)¹⁵⁸ e da variável económica são comparativamente elevados em relação à variável cultural. De facto, após a construção do modelo inspirado no triângulo de coordenação de Clark (1983), observámos um afastamento das universidades, relativamente ao processo de Bolonha, e a imposição de um reposicionamento das universidades relativamente aos efeitos da globalização na educação, que reforçam o papel do Estado (na CEMC) e do mercado (na AGEE). Desta forma, se as universidades estão sob pressões isomórficas, levadas a cabo pela globalização, no contexto do processo de Bolonha, será importante implementar a redefinição deste processo para corresponder às exigências de uma área europeia de ensino superior. Por outro lado, se a tendência dos efeitos da globalização em educação estão no reforço do poder do Estado (CEMC) e do mercado (AGEE), em detrimento da *oligarquia académica*, então teremos que admitir a hipótese da existência de um mercado que careça de regulação ou de intervenção do Estado. Desta forma, terão de ser encontrados mecanismos na variável política, susceptíveis de serem influenciados pelas universidades, e que o Estado possa regular o mercado com a adopção de políticas educativas de baixa densidade internacional.

A universidade deve integrar a construção de uma área europeia de ensino superior que se faça com recurso ao conceito de europeização e que tenha em conta a universidade, numa das redes emergentes no espaço europeu de educação. O conceito de europeização, de que nos fala Nóvoa e Lawn (2002), em que a educação é substituída por aprendizagem e o cidadão europeu que a universidade deve formar “é aquele que está comprometido com a aprendizagem ao longo da vida” (*ibid.*: 7) levará à definição das políticas:

“através de redes e de actores políticos, sugerindo uma nova forma de governação, criando uma nova área política, onde a institucionalização da educação, através de discursos, redes e textos está a tomar lugar. Este processo está oculto no discurso da política formal da UE e em estudos convencionais preocupados com a racionalidade e eficiência das instituições” (*ibid.*, 2002: 8).

158 Cfr. *supra* p. 156.

Assim, a nosso ver, no processo de Bolonha o peso da variável política (reforçado no Comunicado de Praga) deveria ser transferido para as universidades, de forma a evitar que o processo de comparabilidade fique fora do controlo da academia e se torne um feudo da burocracia europeia (Amaral e Magalhães, 2002b). De facto, à luz da reflexão que fizemos sobre a teoria da escolha pública, verificámos que as actuações políticas se baseiam na possibilidade de maximizar a probabilidade de eleição dos dirigentes políticos e por essa razão é demasiado volátil. Por outro lado, o facto do processo de Bolonha promover uma “euro-elite”, como Neave (2002) a caracterizou, parece mostrar que o processo de Bolonha vai ao encontro dos interesses de uma minoria. Assim, estamos numa situação em que, por um lado, os governos (neste caso, os Ministros da Educação) desenvolvem a sua estratégia numa perspectiva de reeleição, por outro lado, a decisão política dos subscritores do processo de Bolonha pode enquadrar-se a favor de uma grupo minoritário, não promovendo os princípios da escolha pública que se baseiam na regra da maioria para a obtenção de uma decisão, já que a unanimidade é muito difícil de conseguir.

Desta forma, parece-nos que o caminho alternativo ao processo de Bolonha deverá ser encontrado no seio das universidades. Estas devem permanecer responsáveis pela construção de uma opinião pública esclarecida, que possa contribuir de forma decisiva para a prossecução de objectivos que levem as universidades a lidar com sucesso com a globalização, promovendo, nomeadamente, a mobilidade de estudantes, a empregabilidade de graduados e a comparabilidade de programas de estudo, respeitando a diversidade e a diferenciação dos vários sistemas de ensino superior europeus.

Ainda que desconheçamos as consequências que o processo de Bolonha venha a ter, parece-nos que não serve a missão das universidades europeias porque não considerou a academia como um elemento estruturante. De facto, não teve em linha de conta a sua importância para a nova fórmula da governação europeia. Entendemos que é necessário construir um elo de transição entre aquilo que são as demandas económicas, lideradas pelo discurso do neoliberalismo, da performatividade e do novo managerialismo, e as questões ligadas à cidadania europeia. É crucial existir, por parte das universidades, um entendimento sobre os factores de mudança, apreendendo os diferentes sentidos do conceito de empregabilidade. Parece-nos ser importante que cursos que a universidade oferece favoreçam as condições de empregabilidade dos cidadãos e a sua inserção nos mercados de trabalho específicos e mais flexíveis e, por esta via, será necessário operar alterações ao nível do conteúdo e duração dos curricula e dos instrumentos de regulação dos sistemas de ensino superior, contudo, não pode a missão da universidade esgotar-se numa função meramente vocacional e num registo economicista. Por isso, acrescentámos à sua missão a formação dos estudantes

que possam constituir uma opinião pública, capaz de levar a bom termo a constituição de uma Europa da inovação e do conhecimento. O cumprimento desta missão deve ser baseado em interacções com a variável cultural, correspondente à envolvente não transaccional e responsável por um processo de internacionalização de segundo grau, considerando a educação como um bem público.

Retomando a questão de Neave (2001), sobre o futuro político da UE, será importante equacionar se o Parlamento Europeu¹⁵⁹ no quadro da Convenção sobre o Futuro da Europa, e do Livro Branco sobre *Governança Europeia*, não deverá desempenhar um papel mais interventivo, que vá ao encontro da sociedade e que de alguma forma venha a reduzir o défice democrático na UE.

Nesta linha, Santos (2002) apela à articulação de novas formas de participação democrática, considerando que as formas de intervenção reservadas aos cidadãos, a do voto e a da democracia participativa, “são as únicas que podem vir a garantir no futuro uma democracia de alta densidade que venha a pôr cobro a esta democracia de baixa densidade que vivemos” (*ibid.*: 35). Voltando aos conceitos de alta e de baixa densidade, relativamente à globalização, e combinando-os com o conceito de democracia, concluímos que na globalização de alta densidade, onde a intervenção do Estado é diminuta, há democracia de baixa densidade; ao contrário, na globalização de baixa densidade, onde o papel do Estado é maior, há democracia de alta densidade. Nesta conformidade, consideramos que um Estado competitivo actua numa democracia de baixa densidade e um Estado cooperante desenvolve o seu papel numa democracia de alta densidade. Seria neste enquadramento que perspectivaríamos a actuação do Estado cooperante relativamente à regulação que fosse necessária efectuar em relação ao mercado.

Assim, caberá à UE, através do Parlamento Europeu, encontrar formas de potenciar a democracia de alta densidade que devolva, ao cidadão europeu, a soberania e a capacidade de actuar no âmbito dos mecanismos de decisão europeus e assim comprometer os cidadãos com o projecto europeu do Estado cooperante que deve ir ao encontro do bem-estar da sociedade europeia.

O processo de Bolonha faria sentido se viesse ao encontro dos valores promovidos pelo modelo de Estado cooperante, se fizesse diminuir as divergências entre um sistema económico agressivo e desigual e um sistema de ensino superior que gerasse uma sociedade pacífica e igualitária. De resto, a própria globalização económica, em vez de gerar prosperidade, tem alimentado um sistema baseado na exclusão e iniquidade.

159 Santos (2002), a propósito do distanciamento entre governantes e governados, acusa o Parlamento Europeu de não ser um Parlamento de facto.

O próprio processo de Bolonha parece denunciar as dificuldades do Estado em continuar a tomar a educação como um bem público, porque a adopção de um sistema de graduação mais curto só vem a beneficiar, numa perspectiva neoliberal, o Estado, que deixa de ter a seu cargo o financiamento de um ciclo de graduação mais longo, levando eventualmente à mercadorização do segundo ciclo de estudos que, por sua vez, conduz as instituições à competição, contrariando o espírito de cooperação europeu.

Na linha de pensamento de Morin (1982), será a estratégia, ou seja "(...) a arte de utilizar as informações que surgem durante a acção, integrá-las, formular subitamente esquemas de acção e ser capaz de reunir o máximo de certezas para defrontar o incerto" (*ibid.*: 149) que nos ajudará a perceber em que medida o processo de Bolonha conduzirá a universidade a trilhar o caminho que a leve à internacionalização de segundo grau e à promoção da cooperação, sobretudo porque não é evidente que a implementação do processo de Bolonha (na versão actual) possa construir, com sucesso, a área europeia de ensino superior.

A área europeia de ensino superior não se deve reduzir à expressão de uma globalização económica definida pela AGEE, por isso as universidades que a compõem, devem procurar formas alternativas de encarar a educação que não as reduzam a uma oportunidade de lucro ou a um local de consumo. Em nosso entender, é pela via cultural, da cooperação e da formação de redes interuniversitárias que se pode reforçar a aprendizagem/educação e encontrar a resposta adequada para os desafios de ordem económica (livre circulação de pessoas, competitividade e empregabilidade) que também não podemos ignorar.

É exactamente nesta perspectiva que a cooperação e a formação de redes interuniversitárias devem ser apoiadas pela vontade política, na medida em que traduzirá a possibilidade de contribuir para a internacionalização de segundo grau das universidades, levando-as a aceitar a disseminação e o confronto de opiniões, bem assim como colocar, na agenda política da discussão, o factor cultural que deve presidir a toda esta mutação.

Nesta perspectiva, a evolução das universidades europeias deve ter em consideração a construção da sociedade dominada pelo aperfeiçoamento das tecnologias de informação e pela crescente preocupação em preservar a herança cultural europeia, uma sociedade de inovação e de conhecimento. Afinal, não podemos esquecer que o valor europeu está no aproveitamento de sinergias resultantes das actividades de cooperação entre os vários Estados-Membros e delas dependerá, em última análise, a sobrevivência das universidades. Como a cooperação interuniversitária apenas pode ser desenvolvida por via cultural, representada pela *oligarquia académica*, esta deve ser defendida na construção da área

européia de ensino superior. Por conseguinte, a área europeia de ensino superior só faz sentido se tiver em linha de conta o modelo universitário onde a academia seja considerada o elemento condutor do processo. O Estado-Providência para o séc. XXI deve, assim, ser um Estado avaliador, regulador e estratega, assumindo um papel de regulação à distância ou controlo remoto, adoptando fórmulas híbridas e de baixa densidade que reduzam a sua intervenção à manutenção de um equilíbrio duradouro e estável entre as várias forças (Estado, mercado e *oligarquia académica*), sobretudo evitando que as universidades andem a reboque do mercado.

Deverá ser um Estado onde seja promovida a democracia de alta densidade e onde seja possível os académicos encontrarem formas de governo que permitam lidar com sucesso com a globalização económica, por conseguinte, revelam-se cruciais as interpretações que as universidades vão fazer dos sinais externos de mudança e que as obrigarão a alterações internas determinantes para definir as condições em que pretendem formar os cidadãos que vão dar corpo ao projecto de uma Europa de inovação e de conhecimento.

Assim, propomos que seja refreado o “sentimento de inevitabilidade” de que nos fala Nóvoa (2002), “como se não valesse a pena colocar questões fundamentais, porque todas as instituições se adaptarão na mesma linha, independentemente das preocupações que tenham sobre este progresso «inevitável»” (*ibid.*: 148). Há um conjunto de problemáticas que devem ser aprofundadas no futuro, tais como: o conceito de empregabilidade, numa economia e sociedade baseadas no conhecimento; a comparabilidade e transparência dos sistemas de ensino superior; a mobilidade como forma de cidadania. Entre as questões a abordar, podemos destacar: a transição do modelo de ensino vigente para o novo modelo, baseado na aprendizagem, implicando a alteração de hábitos profundamente enraizados na *oligarquia académica*; a implementação de mecanismos de avaliação da qualidade e de acreditação, tendo em conta o desenvolvimento de formas de comparabilidade dos sistemas de ensino superior, respeitando os sistemas de avaliação e acreditação nacionais em vigor; o desenvolvimento de estratégias alternativas que possam conduzir à transparência e comparabilidade dos sistemas de ensino superior que não passem obrigatoriamente pela harmonização da duração dos ciclos de estudo e dos currícula; as formas de cooperação que podem ser utilizadas, tendo em conta a constituição redes que permitam uma actuação ao nível da variável política, reforçando a autonomia institucional.

O estudo destas temáticas deverá alimentar o discurso que a universidade europeia deve assumir como *ideal regulador* de um processo teórico que devemos falsificar, na linha do pensamento popperiano: as teorias que apresentam maior grau de “verissimilaridade” nunca são teorias verdadeiras, mas apenas teorias que ainda não são falsas (Baudouin, 1992).

Referências bibliográficas

- Actas do Seminário Internacional sobre Sistemas de Acumulação e Transferência de Créditos (2000), Instituto Politécnico de Leiria, 24 e 25 de Novembro.
- Adam, Stephen, (2001), Transnational Education Project Report and Recommendations, Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia.
- Amaral, Alberto, (1997), Sistemas Europeus de Avaliação da Qualidade, *Revista Portuguesa de Gestão*, vol.I.
- Amaral, Alberto, (2001a), Comunicação apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 27 de Março. (documento policopiado).
- Amaral, Alberto e Magalhães, António, (2001b), "On markets, autonomy and regulation the Janus head revisited", *Higher Education Policy*, 14 (2001) 7-20.
- Amaral, Alberto, (2001c), Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe?, Comunicação apresentada no seminário de validação, Universidade Técnica de Lisboa, 8-10 Fevereiro.
- Amaral, Alberto e Magalhães, António, (2002a), The emergent role of external stakeholders in european higher education governance, in Amaral, Alberto, et al (eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Amesterdão, Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, Alberto e Magalhães, António (2002b), "Epidemiology and the Bologna saga", comunicação apresentada na 15ª Conferência Anual do CHER, Viena, 5-7 Setembro 2002.
- Amaral, Alberto, (2002c), "Institutional identities and isomorphic pressures", comunicação apresentada na Conferência do IMHE-OCDE, Paris, 16-18 Setembro.
- Altbach, Philip, (2000) "Academic Freedom in Hong Kong – Threats Inside and Out." *International Higher Education*, 21, 9-10.
- Altbach, Philip, (2001) "The Rise of the Pseudouniversities." *International Higher Education*, 25, 2-3. (a confirmar) citação p. 33
- Altbach, Philip, (2002) "Perspectives on Internationalizing Higher Education" *International Higher Education*, 27, 6-8.
- Antunes, Fátima, (1999), "Orientações e mudanças para a educação no contexto comunitário - alguns elementos e breves anotações", *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 399-412.
- Attali, Jacques, (1998), *Pour un Modele Européen d'Enseignement Supérieur: Rapport de la Commission Présidée par Jacques Attali*. Paris: Stock.
- Ball, Stephen, (1998), "Big policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy", *Comparative Education*, Vol. 34, nº 2, 119-130.

- Barblan, *et al*, (1998), Emerging European Profiles of Higher Education Institutions, Werkstattberichte, Band 5, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Barnett, Ronald, (2000), *Realizing the University: in an age of supercomplexity*, Buckingham, Open University Press.
- Baudouin, Jean, (1992), *Karl Popper*, Lisboa, Edições 70.
- Bogalheiro, J.; Miguez, J. e Reto, L. (1979), "Para um estudo metodológico da análise do discurso do poder", *Análise Psicológica* 2: 523-534.
- Boudet, Jacques, (1991), *Chronologie de l'histoire de l'Europe*, Paris, Nathan
- Boyer e Darce (1996), *States Against Markets*, 4ª edição (2000). New York, Routledge.
- Boyer, Robert, (1997), Les mots et les Realités, in Serge Cordellier et Fabienne Doutat (Orgs.), *Mondialisation: Au-Delà des Mythes*, Paris, La Découverte.
- Buchanan, James, (1995), Entrevista, The Region, Setembro. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://woodrow.mpls.frb.fed.us/pubs/region/int959.html>. Arquivo capturado em 23 de Janeiro de 2002.
- Burbules e Torres, (2000), Globalization and education, in Burbules e Torres (eds.), *Globalization and education: critical perspectives*, Nova York, Routledge.
- Caldwell, Brian, (2001), "A theory of learning in the self-managing school", Technology Colleges Trust, Vision 2020 – First International On-line Conference, 4 Junho a 1 Julho. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.cybertext.net.au/tct/context/printable/caldwell%20-%20printable.htm>.
- Champion Mick, Freeman, David (1998), Globalization and Distance Education Mega-Institutions in Currie, Jan and Newson, Janice (Eds.), *Universities and Globalization: critical perspectives*, Estados Unidos da America, Sage.
- Campos, João Mota, (1989), *Direito Comunitário*, Vol. I, 3ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, João Mota e Pereira, António, (1998), *Tratado de Amesterdão*, Lisboa, Rei dos Livros.
- Castells, Manuel, (2000), *The rise of the network society*, Vol. I, 2ª edição, Oxford, Blackwell Publishers.
- Castells, Manuel, (2001), Technology and Development, in Johan Muller *et al*, *Challenges of globalisation: south african debates with Manuel Castells*, Cape Town, Longman.
- Chiavenato, Idalberto, (1999), Teoria Geral da Administração, Vol. II, 5ª edição, Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Clark, Burton, (1983), *The Higher Education System*, Berkeley, University of California Press.
- Clark, Burton, e Neave, Guy, (1992), *Encyclopedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon.

- Clark, Burton, (1998a), *Creating entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Paris, IAU Press.
- Clark, Burton, (1998b), "The entrepreneurial University: Demand and Response", *Tertiary Education and Management*, Vol. 4, No. 1: 5-16.
- Coelho, Carlos Miguel e Rodrigues, António (2001), *O Parlamento europeu...depois de Nice*, Fólio Edições.
- Comunicado de Praga, (2001), Towards the European Higher Education Area, Comunicado da reunião dos ministros europeus do ensino superior reunidos em Praga a 19 de Maio de 2001.
- Convenção sobre "Reconhecimento e Qualificações relativa ao Ensino Superior na Europa", (1997), Conselho da Europa, Lisboa, 11 de Abril.
- Cooper, Robert, (1999), "The Historical development of the Nation-state and some questions about its future", artigo apresentado na 21st Century Trust, The future of the Nation-State, Klingenthal Castel, 18-26 Junho.
- Correia, José Alberto, (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto, Porto Editora.
- Correia, José Alberto, (2000), *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, Porto, Asa.
- Correia, José Alberto., (2001), Apontamentos da disciplina Metodologias de Investigação - análise de conteúdo (documento policopiado).
- Covas, António, (1997), *A União Europeia: do Tratado de Amesterdão a um projecto de Carta Constituinte para o século XXI*, Oeiras, Celta Editora.
- Curri, Jan e Vidovich, Lesley, (1998), *in* Currie, Jan e Newson, Janice (Eds.), *Universities and Globalization: critical perspectives*, Estados Unidos da America, Sage.
- Dale, Roger, (2001), "Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou localizando uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?»", *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 16, 133-169.
- De Wit, Hans, (2001) "The road to a European Higher Education Area", *International Higher Education*, 25, 4-5.
- De Wit, Hans, (2002), *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, comparative and conceptual analysis*, Boston, Greenwood Press.
- De Witte, Bruno, (1993), Higher Education and the Constituion of the European Community, in Gellert, C. (ed.), *Higher Education in Europe*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Declaração conjunta sobre "Higher Education and the General Agreement on Trade in Services", (2001), 28 de Setembro. [online] Disponível na Internet via WWW URL: <http://www.unige.ch/eua> . Arquivo capturado em 10 de Outubro de 2001.

- Declaração de Bolonha, (1998), The European Higher Education Area, Declaração conjunta dos ministros da educação europeus reunidos em Bolonha a 10 de Junho de 1999.
- Degryse, Christophe, (1995), *Dictionnaire de l'Union Européenne*, Brulexas, De Boek.
- Duverger, Maurice, (1982), *Histoire des idées politiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Eaton, Judith, (2002), "Uma vista do outro lado do Atlântico: que valor tem para a Europa a experiência americana com a acreditação?", *Boletim da Universidade do Porto*, Maio, Ano X, nº 35, 19-23.
- Einhäupl, Karl Max, (2000), "What does «basic research» mean in today's research environment?", Workshop da OCDE, Basic research: Policy relevant definitions and measurement, 28-30 October, Oslo, Norway.
- Felkins, Leon, (2001), "Introduction to public choice theory", [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.magnolia.net/~leonf/sd/pub-choice.html>. Arquivo capturado em 23 de Janeiro de 2002.
- Ferrera, Maurizio *et al*, (2000), *O futuro da Europa Social: repensar o trabalho e a protecção social na nova economia*, Oeiras, Celta Editora.
- Field, John, (1998), *European Dimensions – Education, Training and the European Union*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Finnemore, Martha, (1996), *National Interest in International Society*, New York, Cornell University.
- Gellert, Claudius., (1993), Structures and Functional Differentiation – Remarks on Chan-ging Paradigms of Tertiary Education in Europe, *in* Gellert, C. (ed.), *Higher Education in Europe*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Gellner, Ernst, (1983), *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva.
- González, Luís Eduardo, (1999), Accreditation of Higher Education in Chile, *in* Altbach, Philip (ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st century*, Westport, Greenwood Press.
- Grilo, Marçal, (2002a), "A Área Europeia de Ensino Superior: História, problemas e reflexões de um processo", *Boletim da Universidade do Porto*, Maio, Ano X, nº 35, 24-28.
- Grilo, Marçal, (2002b), A Globalização e o Ensino Superior, *in* Grilo, Marçal, *Desafios da Educação: Ideais para uma política educativa no século XXI*, Lisboa, Oficina do Livro.
- Grilo, Marçal, (2002c), The common european education space, *in* Grilo, Marçal, *Desafios da Educação: Ideais para uma política educativa no século XXI*, Lisboa, Oficina do Livro.

- Gunning, Patrick, (2001), The field of public choice, in Gunning, Patrick, *Understanding Democracy: an introduction to public choice*, [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.fortunecity.com/meltingpot/barclay/212/votehtm/cont.htm>. Arquivo capturado em 23 de Janeiro de 2002.
- Haug, Guy e Tauch, Christian, (1999), *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Copenhaga, Conferência de Reitores da Dinamarca.
- Haug, Guy e Tauch, Christian, (2001), *Trends in Learning Structures in Higher Education II*, Finlândia, Finnish National Board of Education.
- Hill, Richard, (2001), *Nós os Europeus*, Porto, Asa Editores.
- Hills, Graham e Tedford, David, (2002), "The Education of Engineers: the uneasy relationship between engineering, science and technology", *Global Journal of Engineering Education*.
- Hirst, Paul e Thompson, Grahame, (1999), *Globalization in Question*, Malden, Blackwell Publishers.
- Ingram, Paul e Silverman, Brian, (2002), "The New Institutionalism in Strategic Management", *Advances in Strategic Management*, Vol. 19, Junho [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.rotman.utoronto.ca/~baum/v19_intro.html. Arquivo capturado em 6 de Maio de 2002.
- Jones, P. W. (1998), "Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education", *Comparative Education*, 34.2, 143-155.
- Jorgão-Henriques, Miguel, (2002), Novas reflexões sobre o Sistema Institucional Comunitário Antes e Depois de Nice, in *Temas de Integração*, 2º semestre de 2001 e 1º Semestre de 2002, nºs 12 – 13, Coimbra Livraria Almedina.
- Kerr, Clark, (1967), *Métamorphose de l'Université*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- Lara, António de Sousa, (1995), *Da História das ideias políticas à teoria das ideologias*, Lisboa, PF.
- Le Goff, Jacques, (1995), *A velha Europa e a nossa*, Lisboa, Gradiva
- Leitner, Erich, (1993), Developments in European Community Politics of Higher Education, in Gellert, C. (ed.), *Higher Education in Europe*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Levine, Benjamin, (1998), "An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34,2, 131-141.
- Levy, Daniel, (1999), When Private Higher Education Does Not Bring Organizational Diversity, in Altbach, Philip (ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st century*, Westport, Greenwood Press.
- Lopes, Almeida, (2002), *Tratados Europeus Explicados*, Viseu, Vislis.
- Lourenço, Eduardo, (1994), *Nós e a Europa ou as duas razões*, Lisboa, Temas portugueses Imprensa Nacional - Casa da Moeda

- Lourtie, Pedro, (2001), "Avançando o Processo de Bolonha", Cadernos do Ensino Superior, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.
- Lyotard, Jean-François, (1989), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa, Gradiva
- Machado dos Santos, Sérgio, (2002), "Regulação e Avaliação no Ensino Transnacional", *Boletim da Universidade do Porto*, Maio, Ano X, nº 35, 29-38.
- Magalhães, Pedro, (2002), "O silêncio europeu e as suas consequências", *Jornal Público*, 30 de Novembro.
- Maltez, José Adelino, 2002, Curso de Relações Internacionais, Lisboa, Principia.
- McBurnie, Grant, (2001), "A New Paradigm for Higher Education Policy", *Higher Education in Europe*, Vol XXVI, No. 1, 11-26.
- McNeeley, Connie, (1995), *Constructing the National-State: International Organization Perspective Action*, Westport, Greenwood Press.
- Melo, Marcus, (1996), "O neo-institucionalismo de volta à cena teórica", *Revista de Sociologia Política*, nº 6-7, Universidade Federal do Paraná
- Meyer, John e Rowan, Brian, (1991), Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony in Powell, Walter, W. & DiMaggio, Paul (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Miranda, Jorge, (2002), Teoria do Estado e da Constituição, Coimbra, Coimbra Editora
- Moncada, L. Cabral, (1965), Filosofia do Direito e do Estado, vol. 2º Doutrina e Crítica, Coimbra Editora.
- Morey, Ann, (2000), "Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World", *Higher Education in Europe*, Vol. XXV, No. 1, 25-39.
- Morey, Ann, (2002), "Globalization and the emergence of for-profit higher education", comunicação apresentada na reunião anual do Consortium of Higher Education Researchers, Viena, 5-7 Setembro.
- Morin, Edgar, (1982), *Ciência com consciência*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Morin, Edgar, (1988), *Pensar a Europa*, Lisboa, Publicações Europa-América
- Morin, Edgar, (1998), *Sociologia*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Morrow, Raymond e Torres, Carlos Alberto, (2000), The State, Globalization, and Education Policy, in Burbules, Nicholas e Torres, Carlos Alberto, (Eds.), *Globalization and education: critical perspectives*, EUA, Routledge.
- Naval, Concepción, et al, (2002), "Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform" *European Journal of Education*, Vol. 37, No. 2, 107-128.
- Neave, Guy e van Vught, Frans (1994), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*, Oxford, Pergamon.

- Neave, Guy, (2001), The European Dimension in Higher Education – An Excursion into Modern Use of Historical Analogues, in Huisman, Jeroen, *et al* (eds.) *Higher Education and the Nation State: the International Dimension of Higher Education*, Amesterdão, Pergamon.
- Neave, Guy, (2002), “Vale Tudo – ou como a adaptação das universidades à integração europeia encerra contradições afinal inspiradoras”, *Boletim da Universidade do Porto*, Maio, Ano X, nº 35, 9-23.
- Newman, Frank, (2000), “Saving Higher Education’s soul”, *Change*, Setembro-Outubro, 18-23.
- North, Douglass, (1992), “The New Institutional Economics and Development”, [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.econ.iaste.edu/tesfatsi/NewInstE.North.pdf>. Arquivo capturado em 4 de Maio de 2002.
- Nóvoa, António (1998), L’Europe et l’Education: Éléments d’Analyse socio-historique des politiques éducatives, *Histoire et comparaisons: essais sur l’éducation*, Lisboa, Educa, 85-119.
- Nóvoa, António (2002), Ways of Thinking about Education in Europe, in Nóvoa, António e Martin Lawn (eds.), *Fabricating Europe*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, António e Lawn, Martin, (2002), in Nóvoa, António e Martin Lawn (eds.), *Fabricating Europe*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Nunes, Isabel Alexandra Ferreira, (1993), Delineamento de uma estratégia Diplomática Portuguesa, in Adriano Moreira (Coord.), *Estratégia*, Vol. V, Lisboa, Instituto de Relações Internacionais do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Ortega y Gasset, José, (1946), *Missão da Universidade*, Porto, Seara Nova.
- OCDE, Summary Report, (2001), *Workshop on Basic Research: Policy and Relevant Definitions and Measurement*.
- Picht, Robert, (1994), *L’Identité Européenne - analyses et propositions pour le renforcement d’une Europe pluraliste*, Étude de la Trans European Policy Studies Association, Presses Interuniversitaires Européennes.
- Pinto, José Madureira, (2002), “O Estado: heranças esquecidas, desafios emergentes”, *Jornal Público*, 9 de Julho.
- Popper, Karl, (1993), *Lógica da Pesquisa Científica*, São Paulo, Editora Cultrix.
- Porter, James, (1999), *Reschooling and the Global Future. Politics, Economics and the English Experience*, Oxford, Symposium Books.
- Powell, Walter e DiMaggio, Paul, (1991), The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields in Powell, Walter, DiMaggio, Paul (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Recomendação nº R(2000) 8, do Comité de Ministros dos Estados-Membros com a pasta da investigação nas universidades, adoptada a 30 de Março.
- Reed, Michael, (2002), New managerialismo, professional power and organisational governance in UK Universities: a review and assessment, in Amaral, Alberto, et al (eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Amesterdão, Kluwer Academic Publishers.
- Reichert, Sybille e Wachter, Bernd, (2000), *The globalisation of education and training: Recommendations for a coherent response of the European Union*, Academic Cooperation Association.
- Richter, Rudolf, (2001), "New Economic Sociology and Institutional Economics", comunicação apresentada na conferência annual da International Society for New Institutional Economics, Berkeley, 13-15 Setembro.
- Robertson, Susan e Dale, Roger, (2001), "Regulação e risco de governação da educação. Gestão de problemas de legitimação e coesão social nos estados competitivos", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, 117-147.
- Robinson, Jeffrey e Ingram, Paul, (2000), "Organizations on the basis of the «New-World Order»": International Governmental Organizations and bilateral trade, [online] Disponível na Internet via WWW. URL: www.columbia.edu/~jar84/orgtheory.html. Arquivo capturado em 19 de Dezembro de 2001.
- Ruegg, Walter, (1996), Temas, in Ridder-Symoens, H. (ed), *As Universidades na Idade Média*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Sainhas, Joaquim, (2000), "Universidade e Investigação Científica", comunicação apresentada ao Encontro do SNESup.
- Salmi, Jamil, (2001), "Tertiary Education in the 21st century: Challenges and Opportunities", *Higher Education Management*, Vol. 13, nº 2, 105-128
- Samuelson, Paul e Nordhaus, William, (1993), *Economia*, 14^a edição, Mem Martins, MacGraw Hill.
- Santos, Boaventura de Sousa, (1994), *Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*, Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa, (1995), Globalização, Estados-nação e Campo Jurídico: da Diáspora Jurídica ao Ecumenismo Jurídico, in *Toward a New Common Sense, Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres, Routledge (tradução portuguesa: texto policopiado).
- Santos, Boaventura Sousa, (2001), Os processos de globalização, in Santos, Boaventura Sousa (org), *Globalização: Fatalidade ou utopia?*, Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa, (2002), Entrevista, *A Página da Educação*, nº 114, Julho.
- Schwab, Klaus, (1999), "Finding the Right Balance: Opening Address to Annual Meeting", Davos, [online] Disponível na Internet via WWW. URL: live99.weforum.org/opening_ksc.asp, World Economic Fórum web site. Arquivo capturado em 20 de Outubro de 2002.

- Scott, Peter, (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Reino Unido, The Society for Research into Higher Education.
- Scott, Peter, (1998), Massification, Internationalization and Globalization, in Scott, Peter (ed.), *The Globalization of Higher Education*, Londres, Open University Press
- Scott, Peter, (2002), "The future of general education in mass education systems", *Higher Education Policy*, 15, 61-75.
- Scott, Richard, (1991), Unpacking Institutional Arguments in Powell, Walter, DiMaggio, Paul (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Seddon *et al*, (1997), "Pressures Leading to School Based Management", [online] Disponível na Internet via WWW URL: http://home.ecn.ab.ca/~ljp/public_html/website/Seddon90.html. Arquivo capturado em 19 de Março de 2002.
- Seixas, Ana Maria, (2001), Políticas Educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal, in Stoer, Stephen, *et al* (orgs.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise*, Porto, Edições Afrontamento.
- Sidjanski, Dusan, (1996), *O Futuro federalista da Europa*, Lisboa, Gradiva.
- Sidjanski, Dusan, (2001), *Para um federalismo europeu*, Lisboa, Principia.
- Slaughter, Sheila, (1998) National Higher Education Policies in a Global Economy, in Currie, Jan e Newson, Janice (Eds.), *Universities and Globalization: critical perspectives*, Estados Unidos da America, Sage.
- Smith, Anthony, (1999), *Nações e Nacionalismo numa Era Global*, Oeiras, Celta.
- Smith, Richard, (1986), *The Harvard Century*, EUA, First Harvard University Press.
- Stensaker, Bjorn e Norgard, Jorunn Dahl, (2001), "Innovation and isomorphism: A case-study of university identity struggle 1969-1999", *Higher Education*, 42, 473-492.
- Stoer, Stephen e Cortesão, Luísa, (2000), Multiculturalism and Educational Policy, in Burbules, Nicholas e Torres, Carlos Alberto, (Eds.), *Globalization and education: critical perspectives*, EUA, Routledge.
- Stoer, Stephen, (2001), Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social, in Stoer, Stephen, *et al* (orgs.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise*, Porto, Edições Afrontamento.
- Sursock, Andrée, (2002), "Reflection from the higher education institutions' point of view: accreditation and quality culture", comunicação apresentada na International Conference on Accreditation and Quality Assurance, 12-13 Março.

- Swail, Scott, (2002), "Higher Education and the new demographics", *Change*, Julho-Agosto.
- Teichler, Ulrich (1996), "Student Mobility in the Framework of ERASMUS: findings of an evaluation study", *European Journal of Education*, Vol. 31, nº 2, 153-178.
- Teichler, Ulrich, (1998), The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education, in Scott, Peter, *The Globalization of Higher Education*, Reino Unido, Open University Press.
- Teichler, Ulrich e Maiworm, Friedhelm, (2002), The policies of Higher Education Institutions, in Teichler, Ulrich, (Ed.), *Erasmus in Socrates Programme – Findings of an Evaluation Study*, Bona, Lemmens.
- Teodoro, António, (2001), Organizações Internacionais e políticas educativas in Stoer, Stephen, *et al.* (Orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação*, Porto, Edições Afrontamento.
- Torres, C.A. and Schugurensky, D. (2002), "The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin América in comparative perspective." *Higher Education*, 43, 429-455.
- Torres, Fernando, (1988), "Breve Reflexão sobre Relações Internacionais, Sociedade e Direito a Propósito da Globalização", [online] Disponível na Internet via WWW URL: http://www.ces.fe.uc.pt/coloquio/justica/Fernando_Torres.html. Arquivo capturado em 04 de Julho de 2002.
- Touchard, J., (1991), *História das Ideias Políticas*, vol. I, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Tribolet, José Manuel, (2000), "Forças e fraquezas da fileira de I&D na Europa face aos EUA e ao Japão", *Economia e Prospectiva*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Prospectiva Económica, 27-45.
- Trowler, Paul, (2002), Higher Education Policy, Institutional Change, in Paul Trowler (edit.), *Higher Education Policy and Institutional Change*, Buckingham, Open University Press.
- Vala, Jorge, (1986), A análise de conteúdo, in Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira. (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Van der Wende, Marijk, *et al.*, (1999), Internationalisation as a cause for innovation in higher education: A comparison between European cooperation and the Dutch cross-border cooperation programme, in Jongbloed, Ben, *et al.* (eds.), *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institutions*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Van der Wende, Marijk, (2000), "The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education", *Higher Education in Europe*, Vol. XXV, No. 3, 305-310.

- Van der Wende, Marijk, (2001a), "Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms", *Higher Education Policy*, 14, 249-259.
- Van der Wende, Marijk, (2001b), "The international dimension in National Higher Education Policies: what has changed in Europe in the last five years?", *European Journal of Education*, Vol. 36, nº 4, 431-441.
- Verger, Jacques, (1996), Modelos, in Ridder-Symoens, H. (ed), *As Universidades na Idade Média*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Weigel, Van, (2000), "The trade-off between richness and reach in higher education", *Change*, Setembro-Outubro, 10-15.
- Westerheijden, Don, (2001), "Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna", *Quality in Higher Education*, Vol. 7, nº1, 65-75.
- Williams, Peter, (2001), A note on the CRE project report "Towards accreditation schemes for higher education in Europe" (documento policopiado).
- WTO, Comunicação dos Estados Unidos da América (2000), Conselho do Comércio e Serviço, 18 de Dezembro.
- WTO, Comunicação da Nova Zelândia (2001a), Conselho do Comércio e Serviço, 26 de Junho.
- WTO, Comunicação da Austrália (2001b), Conselho do Comércio e Serviço, 1 de Outubro.
- WTO, Comunicado do Japão (2002), Conselho do Comércio e Serviço, 15 de Março.
- Zenger, Todd, *et al.*, (2000), "Informal and Formal Organization in New Institutional Economics" (documento policopiado).
- Zorrinho, Carlos, (2001), *Ordem, caos e utopia: contributos para a História do século XXI*, Lisboa, Editorial Presença.

União Europeia

- (1988), Relatório Europa Social, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo
- (1991), Memorandum on Higher Education in the European Community, COM (91) 349 final, Bruxelas.
- (1995), Livro Branco Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva, Comissão Europeia, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo.
- (1998), Acta do Conselho de Educação da União Europeia, Bruxelas 04 de Dezembro.
- (1998), Acta do Conselho de Educação, Trabalho e Assuntos Sociais da União Europeia, Luxemburgo 04 de Junho

- (1999), Acta do Conselho de Educação da União Europeia, Bruxelas 26 de Novembro.
- (1999), Conclusões Conselho Europeu de Colónia, 3 e 4 de Junho.
- (1999), Conclusões do Conselho Europeu de Colónia, 3 e 4 Junho.
- (2000), Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, C 364/01.
- (2000), Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, “Rumo ao Espaço Europeu de Investigação”, COM(2000)6 final, Bruxelas, 18 de Janeiro.
- (2000), Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 Março.
- (2000), Programa da Presidência Portuguesa da União Europeia, Bruxelas 18 de Janeiro.
- (2000), Programa de acção Agenda 2000, Conselho Europeu de Berlim, 29 de Março.
- (2000), Proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho, COM (2002) 401 final, que estabelece um programa para o reforço da qualidade no ensino superior e a promoção da compreensão intercultural através da cooperação com países terceiros (Erasmus World – 2004-2008), Bruxelas, 17 de Julho.
- (2000), Resolução do Conselho, JOC 8, 12/01/2000, relativa ao “Plano de Acção a favor da mobilidade.
- (2001), Acta do Conselho de Educação da União Europeia, Bruxelas 28 de Maio.
- (2001), Acta do Conselho de Educação da União Europeia, Luxemburgo 08 de Junho.
- (2001), Acta do Conselho de Educação e Juventude da União Europeia, Bruxelas 12 de Fevereiro.
- (2001), Comunicação da Comissão, “Making a European Area of Lifelong Learning a reality”, COM(2001), 678 final, Bruxelas, 21 de Novembro.
- (2001), Declaração de Laeken sobre “O futuro da União Europeia”, Conclusões do Conselho Europeu de Laeken, 14 e 15 de Dezembro.
- (2001), Livro Branco, COM (2001) 428 final, sobre “European Governance”, 25 de Julho.
- (2001), Relatório do Conselho de Educação da União Europeia sobre os “Objectivos concretos e futuros dos sistemas de educação e de formação”, 14 de Fevereiro.
- (2001), Resolução do Parlamento Europeu, (2001/2024(INI)) sobre a “Divisão de Competências entre a União Europeia e os Estados-Membros”.
- (2002), Conclusões do Conselho Europeu de Barcelona, 15 e 16 de Março.