

Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha

José Brites Ferreira *

As tensões criadas pela globalização exercem hoje uma forte pressão e influência sobre o ensino superior, obrigando a mudanças e a transformações. Exemplo disso é, no caso da Europa, o Processo de Bolonha, a construção do espaço europeu de ensino superior (EEES) e os desafios curriculares que o mesmo suscita em tempo de globalização e (des)igualdades.

Neste texto¹, centrar-me-ei em três pontos. Em primeiro lugar, algumas notas relativas a mudanças, a pressões e a desafios com que hoje se confronta o ensino superior. Em segundo lugar, o processo de reconfiguração do ensino superior na Europa, com a criação do EEES. A terminar, os desafios curriculares que a construção deste espaço coloca e a lógica curricular que a eles preside.

Ensino superior: mudanças, pressões e desafios

Na segunda metade do século passado, o ensino superior conheceu um crescimento sem precedentes, com consequências enormes sobre a organização dos sistemas educativos nacionais, os quais optaram por soluções diferentes. Referindo-se a este fenómeno educacional e social, Scott (1995) refere que o desenvolvimento do ensino superior no século passado está ligado ao crescimento do Estado Providência. Com ele pretendeu-se, prioritariamente, satisfazer as expectativas sociais crescentes, e só secundariamente responder às necessidades de mão-de-obra qualificada.

* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).

Mais recentemente, muito por influência da globalização da economia e do renascer das políticas neoliberais, as razões prioritárias para o alargamento dos sistemas de ensino superior passaram a ser fundamentalmente determinadas pelas necessidades da competitividade económica, em vez da satisfação das necessidades sociais.

O ensino superior e as suas instituições têm vindo a ser questionados, de uma forma crescente, a justificar as suas actividades e custos. Com efeito, fenómenos como o gerencialismo, o consumismo, a massificação, a inovação tecnológica, a sociedade da informação e do conhecimento, a globalização, confrontam hoje o ensino superior e as instituições de ensino superior (IES) com um conjunto importante de desafios (AMARAL, 2003; BARGH, 1996; GORNITZKA, 2005), talvez só comparáveis àqueles que resultaram das transformações “humboldtianas” da universidade nos finais do século XIX e início do século XX (MAGALHÃES, 2004).

Existe, hoje, um clima de forte pressão social, política e económica sobre as instituições de ensino superior, nomeadamente no que se refere ao financiamento e à relação e interacção da investigação e da formação com a economia, o tecido empresarial e o mercado de trabalho. Por outro lado, estas pressões têm sido acompanhadas de significativas mudanças no papel do Estado. Ao conferir mais autonomia às instituições de ensino superior, em diversos domínios, o Estado “devolveu-lhes” determinadas tarefas e papéis, assumindo outros, mais ligados à regulação e a uma postura de supervisão à distância, baseada, principalmente, no controlo “pós-burocrático” por meio da avaliação dos resultados. Estas mudanças e dinâmicas sugerem como que a inauguração de uma nova era de coordenação e controlo (SPORN, 1999), em que continuam presentes os três vértices do triângulo a que, já há alguns anos, se referia Clark (1983), o Mercado, a Academia e o Estado, mas hoje com pesos diferentes.

A democratização do ensino superior, com a passagem de um ensino de elite a um ensino de massas, trouxe para as IES públicos diferentes dos anteriores, quer em termos de heterogeneidade social, quer de diversidade cultural. Neste quadro, as questões da integração, da aprendizagem e do desenvolvimento social, entraram, manifestamente, na agenda do ensino superior, fazendo emergir novas dificuldades e problemas que desafiam os valores e as práticas do ensino de elite, característico das IES tipo “torre de marfim” (RINNE; KOIVULA, 2005).

Além disso, as novas tecnologias, que hoje podem ser um factor relevante de discriminação, têm vindo a influenciar importantes sectores das sociedades actuais, incluindo o ensino, a investigação e a circulação de informação, falando mesmo alguns de “revolução telemática”. (PETERSON; DILL, 1997). E tudo isto ocorre num contexto de crescente internacionalização e globalização de que o ensino superior não está, nem pode estar, ausente e onde começa a ser tratado como bem ou serviço, no mesmo ou em quadro análogo ao de outros bens e serviços (SAUVÉ, 2002).

Fenómenos como estes têm-se reflectido na agenda das políticas do ensino superior. Os seus contornos, com um carácter multidimensional, lançam importantes desafios às IES, nomeadamente no que se refere ao seu conceito, à organização das suas actividades de ensino, de investigação, de cooperação com a sociedade, à sua governação e gestão, bem como à existência de sistemas e mecanismos de controlo das actividades das mesmas (BAUER, 1999; HIRSCH; WEBER, 2001).

As mudanças verificadas ou em curso, bem como os desenvolvimentos e vicissitudes recentes do ensino superior, mostram que estas não são questões simples, tanto no plano nacional como no plano institucional e organizacional (BARGH, 1996; GROOF, 1998). As formas de organizar, governar, gerir e desenvolver as actividades das IES encontram-se hoje numa encruzilhada de diferentes perspectivas, de diferentes racionalidades, umas vezes complementares ou afins, outras bem diferentes e até opostas e contraditórias entre si, num sinal claro de que existem diferentes ideias e modelos para o ensino superior (AMARAL, 2002b; HIRSCH; WEBER, 2001; SALMI, 2001; TEIXEIRA, 2005; BARNETT, 2005; SHATTOCK, 2005).

Bolonha: a reconfiguração do ensino superior – da diversificação à convergência?

Na segunda metade do século passado, o ensino superior conheceu na Europa um crescimento sem precedentes, com consequências enormes sobre a organização dos sistemas educativos dos diferentes países, os quais optaram por soluções diversificadas. Aliás, com a passagem do ensino superior de um sistema de elite para um sistema de massas, a diversificação

tornou-se mesmo uma questão central e controversa, objecto de posições diferentes (MEEK, 1996; TEICHLER, 2003).

Os argumentos a favor da diversificação foram vários, nomeadamente:

- respondia melhor às necessidades dos estudantes e do mercado;
- promovia a mobilidade social;
- aumentava a eficiência das instituições de ensino superior.

Na Europa, grande parte dos países optou por um sistema binário, criando instituições de ensino superior diferentes das universidades tradicionais. Na génese e desenvolvimento desta segunda via do ensino superior, encontramos linhas de força como:

- maior ligação ao ensino secundário ou ao ensino pós-secundário não-superior, sobretudo de natureza vocacional/profissional;
- enfoque no ensino e formação vocacional/profissional;
- desenvolvimento experimental e investigação aplicada
- apoio ao desenvolvimento regional e maior ligação com as actividades económicas e sociais da região em que as IES se encontram inseridas.

Analisando os desenvolvimentos ocorridos ao longo das últimas quatro ou cinco décadas, verificamos, pelo menos na Europa Ocidental, que a génese e evolução desta segunda via apresenta hoje historiais e lógicas diferentes de uns países para os outros (AMARAL, 2005), nomeadamente:

- processos diferentes de implementação – nalguns casos resultado da transformação de estabelecimentos do ensino secundário ou pós-secundário, noutros da criação *ab initio* de novas instituições;
- tempos diferentes de existência em cada país – desde décadas de existência (casos como os da Alemanha, da Holanda ou da Noruega) a uma década ou pouco mais (casos da Áustria ou da Finlândia);
- dimensão diferente no contexto do ensino superior – referindo-se à Europa Ocidental, Kyvik (2004b) menciona desde 10% no Reino Unido a 75% na Holanda;

- denominações diferentes – nalguns países é permitido a este sector do ensino superior usar, nas relações internacionais, denominações que incluem termos como universidade ou universitário (casos como os da Alemanha, da Holanda ou da Noruega), enquanto que noutros tal não é permitido (casos como os da Irlanda e de Portugal);
- modelos diferentes de governação e gestão – desde lógicas mais próximas de serviço público a lógicas mais próximas de mercado.

Entretanto, nas décadas mais recentes ocorreram, pelo menos em alguns países, importantes mudanças, nomeadamente: a transformação nos anos de 1990 dos politécnicos em Universidades (no Reino Unido); a fusão nos anos de 1990 de parte das instituições não universitárias em unidades de maior dimensão (na Flandres, na Holanda, na Noruega); a criação de associações na Flandres, já no início deste milénio, incluindo uma universidade e instituições não universitárias. A situação portuguesa apresenta um quadro evolutivo e de resultados diferente de grande parte dos parceiros europeus. No início dos anos de 1970, houve uma opção pelo sistema binário, constituído por universidades e institutos politécnicos, ocorrendo o desenvolvimento destes, sobretudo, a partir dos anos de 1980. Durante as últimas quatro décadas do século passado, houve um forte crescimento do ensino superior, que duplicou de década para década. Mas os últimos anos foram já caracterizados por uma oferta de lugares superior à procura, com reflexos inevitáveis nas IES. A recente alteração à lei de bases do sistema educativo (Lei nº 49/2005) manteve o sistema binário, acentuando a diferença de objectivos entre os dois subsistemas, universitário e politécnico.

Na Europa, a agenda do ensino superior é hoje marcada pelo denominado Processo de Bolonha. Numa pesquisa recentemente desenvolvida (AMARAL, 2005), ao questionarmos os responsáveis de um conjunto de instituições, de diferentes países, sobre os desafios dos próximos anos, o desafio referido com mais frequência e ênfase era o Processo de Bolonha, num discurso que questionava também a pertinência da existência de sistemas binários, no contexto da construção do EEES, organizado em ciclos de estudos facilmente legíveis, comparáveis, facilitadores da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e, ao mesmo tempo, com qualidade e competitividade no plano internacional.

A implementação de Bolonha é um processo dinâmico que apresenta níveis e modos de concretização diferentes de uns países para outros (REICHERT; TAUCH, 2005). Na implementação deste processo tem-se verificado uma crescente convergência estrutural dos sistemas educativos nacionais, nomeadamente ao nível dos programas de estudo e do sistema de graus (TEICHLER, 2005), que aponta para uma crescente convergência e unificação do ensino superior na Europa, poucas décadas depois de a diversificação ter ocupado um lugar central no debate sobre o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais dos diversos países.

Bolonha é um processo que visa, entre outros objectivos, contribuir para a convergência dos sistemas nacionais de ensino superior. Mas ele pode também contribuir para uma maior aproximação entre as universidades e as outras instituições de ensino superior, num quadro em que a lógica já não é apenas a nacional, mas a europeia. Além disso, o aumento dos fenómenos de “vocational/professional drift” e de “academic drift”, das instituições de ensino superior universitárias e não universitárias, respectivamente, parecem apontar no mesmo sentido, isto é, numa crescente diminuição de fronteiras e de uma maior proximidade e comunicabilidade entre os dois subsistemas (FERREIRA, 2004; HUISMAN, 2004; KYVIK, 2004a; VALIMAA, 2004; VERHOEVEN, 2004; REICHERT; TAUCH, 2005). Mas Bolonha pode, também, ser interpretada como um movimento que visa, como nível mínimo educativo desejável, não já o ensino secundário, mas o 1.º ciclo do ensino superior, o que poderia vir a implicar a sua universalização.

Nesta agenda, os sistemas educativos nacionais e as IES são confrontados com a necessidade de responderem a mudanças que são ditadas, não apenas pelas questões específicas do ensino superior, mas também pela globalização, pela sociedade da informação e do conhecimento, pelo mercado do conhecimento, pela crescente tendência de mercadorização do ensino superior. É o ensino superior a ser conduzido pela mão da economia (AMARAL, 2002) e pelas crescentes pressões para o mesmo ser incluído e sujeito às regras da Organização Mundial do Comércio. Estas questões não são irrelevantes e podem alterar substancialmente o que está em causa quando nos referimos, no ponto seguinte, à mudança de paradigma no ensino superior. Assim, poderá questionar-se se Bolonha será a agenda da excelência para o ensino superior

ou a subordinação deste à lógica do mercado de bens e serviços da Organização Mundial do Comércio.

Sem pretender ignorar a relevância destas questões, é de realçar o facto de estarmos perante a reconfiguração do ensino superior na Europa, de modo a facilitar a mobilidade de pessoas e o reconhecimento de formações e saberes, quando ainda há poucas décadas as barreiras e fronteiras entre países europeus eram muitas, nomeadamente no que se refere ao sistema de graus e diplomas de ensino superior. Mas com a criação do EEES estamos, não apenas perante a reconfiguração do ensino superior na Europa, mas também perante desafios curriculares extremamente importantes, de que a seguir se referem alguns.

Bolonha: desafios curriculares

O ensino superior que tem caracterizado os países europeus é o resultado de políticas educativas e curriculares pensadas e desenvolvidas de acordo com agendas e lógicas nacionais ou até nacionalistas. Bolonha, ao criar o EEES, pretende romper com esta lógica, criando, como refere Kitagana (2005), uma concepção territorial de Europa do saber, que é também, na perspectiva de Rinne e Koivula (2005), uma resposta à mundialização. Mas Bolonha pretende também romper com o paradigma curricular que tem caracterizado a formação no ensino superior, o que só por si constitui um importante desafio curricular.

O modelo tradicional de formação é um modelo caracterizado por um ensino e formação predominantemente centrados no professor e na transmissão de conhecimentos. Bolonha propõe um paradigma que passa, nomeadamente, por: mudanças no modelo educativo; mudanças de objectivos; mudanças no modelo organizacional; mudanças na própria avaliação.

Mudanças no modelo educativo porque se trata de passar de um modelo centrado no ensino e na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado no trabalho do estudante e na aprendizagem contínua e activa ao longo da vida. Mudanças de objectivos na medida em que, para além da exigência de conhecimentos actualizados, está em causa a formação de indivíduos com um conjunto de competências que lhes permitam continuar a aprender, a desenvolver actividades e a demonstrar atitudes

adequadas e consentâneas com diferentes contextos de trabalho. Mudanças no modelo de organização e de funcionamento das IES de modo a responder melhor e em tempo útil às exigências e expectativas que lhe são dirigidas, nomeadamente no âmbito da formação, da investigação e da cooperação e interacção com a comunidade. Mudanças também no modo de equacionar e perspectivar as questões de avaliação, acreditação e qualidade.

Em síntese, Bolonha, ao criar o EEES, pretende também romper com o paradigma curricular que tem caracterizado a formação no ensino superior. Mas um desiderato destes têm implicações profundas, quer no plano pedagógico, quer no plano organizacional. Com efeito, a concretização da mudança de paradigma passa também pela construção e implementação de uma “gramática curricular” que vai sendo introduzida nas agendas nacionais de ensino superior.

Em Portugal, foi alterada em 2005 a lei de bases do sistema educativo (LEI n.º 49/2005, de 30 de Agosto) com a finalidade principal de tornar possível a implementação do Processo de Bolonha, já depois de terem sido aprovados, pelo Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, os princípios reguladores de instrumentos para a criação do EEES. Recentemente, foram divulgados e aprovados, aguardando promulgação, vários anteprojectos de decreto-lei relativos à regulação e implementação do Processo de Bolonha.

O discurso oficial preconiza uma mudança no paradigma de formação “centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto”, em ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 42/2005).

Na gramática desenhada por este diploma:

- definem-se conceitos extremamente importantes para a organização curricular, nomeadamente: unidade curricular, ano curricular, semestre curricular, trimestre curricular, duração normal de um curso, horas de contacto, crédito, estudante em mobilidade, estabelecimento de origem, estabelecimento de acolhimento;
- determina-se toda uma métrica curricular que tem como unidade de base o crédito, e que visa quantificar todo “o trabalho que deve ser efectuado pelo estudante” e não o número de horas que devem ser dadas pelo professor;

- fixam-se os limites mínimos e máximos do trabalho de um ano curricular (em horas e semanas), fazendo-o corresponder a 60 créditos (a tempo inteiro);
- define-se uma escala de classificação nacional e a metodologia de conversão da mesma para a europeia;
- determina-se, nos casos de mobilidade, que a formação seja “condicionada à prévia celebração de um contrato de estudos” e criam-se instrumentos de mobilidade estudantil no EEES.

Os desafios curriculares que Bolonha coloca são vários, como acima se referiu, são aliantes, mas também complexos e portadores de alguma perversão. Com efeito, o discurso centrado na ideia de tudo medir, quantificar e comparar pode deslocar as questões curriculares mais para a gramática do que para o paradigma, o que suscita a seguinte questão: que políticas e lógicas curriculares presidirão, de facto, à criação do EEES? A lógica da formatação uniformizada das formações, de acordo com um modelo estandardizado pela métrica do mercado da globalização dos produtos, numa lógica de engenharia curricular mercantil?

Não se pretende aqui ignorar ou desvalorizar objectivos de Bolonha que merecem aprovação, como sejam: consolidar e enriquecer a cidadania Europeia, promover o desenvolvimento social e humano, promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade Europeia. Mas não se pretende, também, ignorar que da epidemiologia e da saga de Bolonha, como se lhe referiam recentemente Amaral e Magalhães (2004), não estão ausentes perigos como a perda de autonomia das IES, um nova burocracia europeia centralizada, a diminuição da diversidade, a mercadorização da educação. Por isso, e a terminar, parece legítimo e fundamental colocar questões como as seguintes:

- com a criação do EEES estará a pretender-se que o 1.º ciclo de Bolonha seja o mínimo desejável para todos? E se sim com que características e consequências curriculares?
- Com a criação do EEES, terá sentido continuar a falar de sistemas nacionais de ensino superior ou deverá antes falar-se do sistema europeu de ensino superior?

- Com a criação do EEES, em tempo de globalização e (des)igualdades, que políticas e lógicas curriculares traz, de facto, Bolonha?

Por estas e outras questões, que delas decorrem, é fundamental questionar a implementação de Bolonha também pelo lado do currículo. Durante décadas, a educação esteve ausente da agenda da União Europeia, a qual começou pela economia. Posteriormente, a europeização do currículo passou a ser uma realidade. E como refere Pacheco (2002, p.75), “na relação estreita que é estabelecida entre Europa do conhecimento e economia do conhecimento, as políticas educativas e curriculares da União Europeia têm como referencial principal os processos e práticas de formação profissional, largamente influenciados pela lógica de mercado.”

Passa por aqui um dos principais desafios e riscos do currículo de Bolonha: o risco de que a lógica curricular que venha a implantar-se seja a da formatação uniformizadora das formações, determinada pela métrica de um mercado globalizador e uniformizador do ensino superior, reduzindo as questões curriculares a casos de “engenharia curricular”, e que a gramática curricular relativa à construção curricular dos cursos no EEES venha a ficar enredada em questões de natureza e conformidade administrativa e técnico-formal, como recentes projectos de normativos parecem sugerir.

Nota

¹ O presente texto resulta, em parte, da participação no VII Colóquio sobre questões curriculares/III Colóquio luso-brasileiro, realizado na Universidade do Minho (Portugal) de 9 a 11 de fevereiro de 2006. Além disso, resulta também de trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), Portugal.

Referências

AMARAL, A. et al. *O Ensino superior pela mão da economia*. Matosinhos: Cipes/Fundação das Universidades Portuguesas, 2002.

_____; JONES, G. A.; KARSETH, B. (Ed.). *Governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

AMARAL, A. ; MAGALHÃES, A. Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, Dordrecht, v. 48, n. 1 p. 79-100, jul. 2004.

_____; MEEK, V. L.; LARSEN, I. M. (Ed.). *The higher education: managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

_____; FERREIRA, J. B.; MACHADO, M. L.; SANTIAGO, R. *Modelos de governação e Gestão dos Institutos Politécnicos Portugueses no Contexto Europeu*. Matosinhos: CIPES, 2005.

BARGH, C.; SCOTT, P.; SMITH, D. *Governing universities: changing the culture?* London: SRHE & Open University Press, 1996.

BARNETT, R. Convergence dans l'enseignement supérieur: l'étrange affaire de esprit d'entreprise. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, v.17, n. 3, p. 99-132, 2005.

BAUER, M.; ASKLING, B.; MARTON, S. G.; MARTON, F. *Transforming universities: changing patterns of governance, structure and learning in swedish higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.

CLARK, B. R. *The higher education system: a cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983.

FERREIRA, J. B; MACHADO, M. L.; SANTIAGO, R. The polytechnic higher education sector in Portugal. In: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NON-UNIVERSITY HIGHER EDUCATION SECTOR IN EIGHT EUROPEAN COUNTRIES, 2004, Leiria. *Anais...* Leiria: 2004.

GORNITZKA, A.; KOGAN, M.; AMARAL, A. (Ed.). *Reform and change in higher education: policy implementation analysis*. Dordrecht: Springer, 2005.

GROOF, Jan de; NEAVE, G.; SVEC, Juraj. *Democracy and governance in higher education: council of europe*. Netherlands: Kluwer Law International, 1998.

HIRSCH; W. Z.; WEBER, L. E. *Governance in higher education: The University in a State of Flux*. London: Economica, 2001.

HUISMAN, J. The role of polytechnics in higher education: the Dutch Case. In: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NON-UNIVERSITY HIGHER EDUCATION SECTOR IN EIGHT EUROPEAN COUNTRIES, 2004, Leiria. *Anais...* Leiria: 2004.

KITAGAWA, F. Universités entrepreneuriales et développement régional: une conception territoriale de l'Europe du savoir. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, v.17, n. 3, p. 69-98, 2005.

KYVIK, S. The non-university higher education sector in Norway. In: CONFERENCIA A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NON-UNIVERSITY HIGHER EDUCATION SECTOR IN EIGHT EUROPEAN COUNTRIES, 2004, Leiria. *Anais...* Leiria: 2004.

KYVIK, S. Structural changes in higher education systems in western europe. *Higher Education in Europe*, Oxfordshire, v. 29, n. 3, p. 393-409, oct 2004.

MAGALHÃES, A. M. *A identidade do Ensino Superior*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2004.

MEEK, V. L.; GOEDEGEBURE, L.; KIVINEN, O.; RINNE, R. *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*. Oxford: Pergamon, 1996.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares*. Porto: Porto editora, 2002.

PETERSON, M.; DILL, D. *Planning and management for a changing environment: a handbook on redesigning postsecondary institutions*. San Francisco: Jossey Bass, 1997.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 42, de 22 de fevereiro de 2005. Estabelece os Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Diário da República*: I Série A, Lisboa, n. 37, 22 fev. 2005.

PORTUGAL. Lei n. 49/2006, de 30 de agosto de 2006. Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*: I Série A, Lisboa, n. 166.

PRATT, J. *The polytechnics experiment 1965-1992*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1997.

REICHERT, S.; TAUCH, C. *Trends IV: european universities implementing Bologna*. Brussels: European University Association, 2005.

RINNE, R.; KOIVULA, J. La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir Aperçu sur les publications. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, v.17, n. 3, p. 53-68, 2005.

SALMI, J. L'enseignement tertiaire au XXI siècle: enjeux et perspectives. *Gestion de l'enseignement supérieur*. Paris, v. 13, n. 2, 2001.

SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; SANTIAGO, R. *O Ensino superior pela mão da economia*. Matosinhos: Cipes/Fundação das Universidades Portuguesas, 2005.

SAUVE, J. Commerce, éducation et AGCS: les tenants et les aboutissants. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Paris v. 14, n. 3, 2002.

SCOTT, P. *The meanings of mass higher education*. Buckingham: SHRE and Open University Press, 1995.

SHATTOCK, M. Les universités européennes et l'entrepreneuriat: leur rôle dans l'Europe du savoir. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, v.17, n. 3, p.13-26, 2005.

SPORN, B. *Adaptive university structures: an analysis of adaptation to socioeconomic environments of US and European Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.

TEICHLER, U. The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education and Management*, Dordrecht, v. 9, n. 3, p. 171-185, sept. 2003.

_____. Towards a european higher education area: vision and realities. In: HIGHER EDUCATION FORUM, 2005, Hiroshima. *Anais...*Hiroshima: marc.2005. p. 35-54.

TEIXEIRA, P.; JONGBLOED, B.; DILL, D.; AMARAL, A. (Ed.). *Markets in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2005.

VALIMAA, J.; NEUVONEN-RUHALA, M. L. Polytechnics in Finnish higher education. In: CONFERENCE A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NON-UNIVERSITY HIGHER EDUCATION SECTOR IN EIGHT EUROPEAN COUNTRIES, 2004, Leiria. *Anais...* Leiria: 2004.

VERHOEVEN, J. Questioning the binary divide: non-university higher education in Flanders (Belgium). In: CONFERENCE A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NON-UNIVERSITY HIGHER EDUCATION SECTOR IN EIGHT EUROPEAN COUNTRIES, 2004, Leiria. *Anais...* Leiria: 2004.

José Brites Ferreira
Escola Superior de Educação de Leiria
Instituto Politécnico de Leiria
Rua Dr. João Soares – Porto Moniz
Apartado 4045
2400-448 Leiria – Portugal
E-mail: brites@esel.ipleiria.pt

Recebido em: 17/04/2006
Aprovado em: 20/06/2006

Globalization and higher education:
the discussion of Bologna

Abstract:

This round-table focused on the theme Globalization and higher education: the discussion of Bologna and was presented at the VII Conference of Curricular Studies (III Portuguese-Brazilian Conference), "Globalization and (un)equalities: curricular challenges", that took place in Braga, PT, University of Minho (from 9 to 11 February 2006). The first article (by Maria Célia Marcondes de Moraes, Universidade Federal de Santa Catarina), presents the main trends of the global university and their relationship with Bologna's proposals and, in the context of Brazilian postgraduate evaluation, underpins two relevant topics, the new paradigm of evaluation and its impacts on research and postgraduate courses. The second article (by José Carlos Morgado, Universidade do Minho) discuss the curricular changes that have been proposed for contemporary higher education. Its point of depart are the shifts on the relationship among University, State and Society and it thinks over the new functions assigned to the university, particularly to teachers, in a context of intense globalization and of the hegemony of economic criteria that superposes cultural and scientific principles. The last article (by José Brites Ferreira, Escola Superior de Educação de Leiria), focus on three aspects. First, it draws some notes related to changes, pressures and challenges that face higher education. Second, it discusses the

Globalización y enseñanza superior:
la discusión de Bolonia

Resumen:

Los textos aquí publicados fueron presentados en el VII Coloquio de Estudios Curriculares (III Coloquio Luso-Brasileño), "Globalización y (des)igualdades: los desafíos curriculares", realizado en Praga, Portugal, en la Universidad de Minho, entre el 9 y 11 de febrero de 2006, sobre el tema Globalización y enseñanza superior: la discusión de Bolonia. El primer trabajo (de Maria Célia Marcondes de Moraes, Universidad Federal de Santa Catarina), delinea las tendencias del proyecto universal global, que van al encuentro con las propuestas de Bolonia y, en el contexto de la evaluación brasilera del Postgrado, indica dos aspectos relevantes en ese debate, el nuevo modelo de evaluación y sus impactos en la investigación y en el postgrado. El segundo (de José Carlos Morgado, Universidad do Minho/PT), pretende contribuir para el debate que se desarrolla alrededor de los cambios curriculares que se "diseñan" para la enseñanza superior contemporánea. Partiendo de las alteraciones en los modos de relación entre Universidad, Estado y Sociedad, reflexiona sobre la función destinada a la universidad, en particular a los profesores, en un contexto marcado por una intensa globalización y en el cual los criterios de índole económica tienden a sobreponerse a los aspectos cultural y científico. El tercer artículo (de José Brites Ferreira, Escuela Superior de Educación de Leiria/PT), se centra en tres puntos.

process of reconfiguration of European higher education after the creation of EEES. Finally, it presents the curricular challenges put forward by the construction of this space and the curricular logic that underpins it.

Key words:

Higher education. Globalization. Postgraduate. Curriculum.

En primer lugar, expone algunas notas relativas a cambios, presiones y a desafíos que hoy enfrenta la enseñanza superior. En segundo lugar, discute el proceso de re-configuración de la enseñanza superior en Europa, con al creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Finalmente, analiza los desafíos curriculares que la construcción de este espacio coloca y la lógica curricular inherente a él.

Palabras-clave:

Enseñanza superior. Globalización. Postgrado. Currículo.