

OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE EUROPEIA MEDIANTE O PROCESSO DE BOLONHA

Suely Ferreira

Universidade Estadual de Goiás

Universidade Federal de Goiás

suelyferreira13@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho visou refletir sobre as significativas transformações nas universidades europeias, que tiveram como marco a Declaração Bolonha. Para compreender essa dinâmica, optou-se pela investigação teórica e análise macrossocial das reformas na educação superior e nas universidades, mediante a análise de documentos que têm regulamentado esse processo, no período de 1999 a 2009. Objetivou-se buscar elementos que vêm indicando a construção de uma *nova* concepção de universidade para a Europa e pôde-se verificar que está em curso um processo de reconfiguração das universidades e dos seus papéis sociais mediante a imposição de novas regulações e determinações trans e supranacionais.

Palavras-chave: universidade; processo de bolonha; novos papéis sociais.

CRIAÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR

No 900º aniversário da Universidade de Bolonha (Itália), os reitores das universidades europeias assinaram, em 1988, nessa instituição, a chamada *Magna Charta Universitatum*, que enfatizava a importância do desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, para o qual as universidades deveriam ter papel fundamental¹. Em 1997, em Lisboa, o Conselho da Europa e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), promoveram uma reunião conjunta para elaborar a Convenção de Lisboa, que visou ao reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na região da Europa. No 800º aniversário da Universidade de Paris (França), os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram em, 1998, a Declaração de Sorbonne, que criou a Área Europeia de Ensino Superior. Mas, no ano seguinte, a Declaração de Sorbonne foi reformulada pelos ministros da educação europeus, dando origem à Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus².

Vale dizer que a Declaração de Bolonha (1999) não está restrita no âmbito da União Europeia (UE) e, portanto, não se caracteriza como um mandato de fato desse bloco, que obriga os países-membros ao seu cumprimento. Tal fato vem permitindo que seu processo de implantação venha caminhando de maneira diferenciada entre os países europeus, de acordo com suas especificidades, apesar do significativo avanço do processo de europeização das políticas educativas e de formação³. Também, deve-se ressaltar que o Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da UE, apesar da resistência do meio acadêmico. Nesse embate e diante

da impossibilidade de mudar as universidades, trata-se de mudar de universidade, isto é, abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Os chavões da moda (mobilidade, internacionalização, democratização, profissionalização, autonomia) parecem retraduzir esses valores (CHARLE *et al*, 2004, p. 964 - grifos nossos).

O ensino superior na União Europeia antes de Bolonha possuía características muito diversificadas, fruto de suas tradições e história. Em alguns países, como o Reino Unido e Espanha, por exemplo, vigorava somente o ensino universitário, enquanto em países como a França, Alemanha e Portugal era composto pela presença do ensino universitário e do ensino superior técnico. A duração dos cursos de graduação também variava muito no contexto europeu, sendo que, em alguns países, o curso superior estendia-se por quatro, cinco ou seis anos, e em outros, sua duração era de dois ou três anos. A Carta de Bolonha visou a *convergir* o percurso no ensino superior para *otimizar* a mobilidade, a atratividade e a competitividade desse nível de ensino e buscou emular-se pelo referencial do *modelo anglo-saxão*. Está sendo implantado um sistema europeu unificado, que se caracteriza pela presença do primeiro ciclo de três anos, que concede a certificação da graduação, com a opção de prosseguir para o segundo ciclo, que possui a duração de dois anos para a titulação de mestre, e o terceiro ciclo, que compreende três anos para o doutoramento.

O processo de convergência ou de padronização no ensino superior europeu vem condicionando vários países e instituições universitárias na Europa à sua adesão, uma vez que a diminuição do financiamento público vem obrigando as instituições de ensino superior (IES) a buscarem recursos no mercado, mediante a oferta dos seus cursos e serviços. Nessa lógica, oferecem um *produto* que demora mais tempo para conclusão, exige maior esforço para o cliente-consumidor, e terá, em tese, o mesmo valor no mercado que outro *produto* que poderá ser adquirido em menor tempo e com menos esforço, diminuindo seu poder de atratividade e competitividade diante das opções do consumidor, que pode ter como parâmetro somente o mercado laboral, reflexo de contínuas mudanças. A universidade tende a assumir, nessa lógica, uma nova finalidade, profissionalizante e utilitarista.

A partir da Declaração de Sorbonne, decidiu-se que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional do ensino superior europeu (ESE). Também afirmou-se a importância de uma estrutura de graus baseada em dois ciclos e no uso de créditos nesse nível de ensino. Já com a Declaração de Bolonha, aprofundam-se as transformações nas universidades ao utilizar-se o discurso da transparência e da padronização dos sistemas de ensino nacionais, da mobilidade dos estudantes e dos docentes e do reconhecimento das qualificações no âmbito desse espaço, para permitir o aumento da competitividade do ESE. A partir dessa Declaração, ficou estabelecida a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) até o ano de 2010. Ainda de acordo com tais pronunciamentos, esse acordo tornou-se necessário para promover a empregabilidade, ao permitir comparabilidade e transparência das qualificações

e dos graus outorgados, agilizando a mobilidade, uma vez que os empregadores encontravam dificuldades de avaliar as qualificações dos diplomados de outros países europeus.

A partir de Bolonha, ficaram estabelecidas as seguintes linhas de ação: a) adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito da UE; b) implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; c) promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; d) estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; e) promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; f) promoção da atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Para Dias Sobrinho, Bolonha:

é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua (2005, p. 112).

A Carta de Bolonha explicita os seguintes objetivos, ao criar o EEES: aumentar a posição estratégica de competitividade e a atratividade internacional para estudantes e pesquisadores, tanto interna quanto externamente; adaptar a formação da graduação ao mercado de trabalho, ou seja, ensinar o que é relevante para o mercado de trabalho. Nessa nova perspectiva no âmbito do ensino superior, tornou-se importante: estabelecer os objetivos de aprendizagem para cada curso, elaborar competências, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das atividades profissionais, assegurar um sistema de qualidade dos programas de ensino e ampliar a mobilidade interna e externa dos estudantes da graduação e pós-graduação. Assim, pode-se afirmar que, é

em nome do suposto interesse dos estudantes [...], assim como em nome da utilidade social e econômica dos saberes produzidos ou transmitidos, que se decide diminuir a proporção relativa dos ensinamentos julgados teóricos demais. Estes últimos são então reservados a uma minoria de estudantes [...], social e escolarmente privilegiados e reunidos em estabelecimentos “de excelência”. Essa tendência é mais acentuada pela participação cada vez mais forte de representantes do “mundo profissional” na definição das “ofertas de formação” das universidades. Via profissionalização os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas insistentemente reiteradas pelos poderes econômicos. Em nome dessa “profissionalização”, esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de competências individuais, e tudo o que não for julgado como objetivável num CV {curriculum vitae} e imediatamente operacional se vê afastado ou ameaçado de redefinição (CHARLE *et al*, 2004, p. 972).

Nessa perspectiva, o “novo ensino superior europeu busca de fato instaurar um novo modelo de universidade. Trata-se de uma universidade concebida como empresa, chamada a

enfrentar a concorrência nacional, europeia ou mundial e a criar alianças com outros parceiros acadêmicos” (CHARLE *et al*, 2004, p. 969). A busca pelo saber universal além das fronteiras geográficas e políticas, a defesa da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a mobilidade de alunos e professores bem como a equivalência de títulos e exames defendida pela *Magna Charta* em 1988 tomaram novos rumos a partir de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). O papel de produzir e difundir conhecimento nesse ideal, ressignificou-se em face da construção do EEES como importante estratégia para, na *economia do conhecimento*, alavancar a Europa a fim de tornar-se mais competitiva no mercado global.

O ENSINO SUPERIOR A SERVIÇO DO MERCADO?

A partir de Bolonha, criou-se o Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, constituído por representantes dos países signatários e das organizações internacionais que organizam as Conferências Ministeriais bianuais, que visam a acompanhar o desenvolvimento do Processo de Bolonha e ao estabelecimento de novas prioridades a curto e a longo prazo. Além das conferências, ocorrem também várias reuniões que produzem declarações e comunicados. Foram realizadas as seguintes conferências ministeriais até julho de 2008: Praga - República Checa (2001), Berlim - Alemanha (2003), Bergen - Noruega (2005) e Londres - Inglaterra (2007). O EEES vem sendo desenhado por meio de regulações supranacionais, de plataformas intergovernamentais, dentre as quais destaca-se a Conferência de Ministros da Educação e a Comissão Europeia. O Processo de Bolonha inaugurou uma

dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos em fóruns supranacionais constituídos para o efeito que são *posteriormente ratificados* pelas instituições nacionais e em que o carácter voluntário, formalmente não vinculativo, da adesão legitima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de *consensos nacionais prévios* aos compromissos assumidos acerca das mudanças propostas. De facto, as decisões tomadas nas Conferências Ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional (ANTUNES, 2007, p. 3 - grifos no original).

O Processo de Bolonha vem possibilitando um novo desenho de regulação no campo do ensino superior. Para tal, as instâncias supranacionais assumem as diretrizes das políticas educacionais na Europa ao estabelecer os objetivos, os resultados, as modalidades e os procedimentos de controle, com a ausência de processos institucionalizados de debate e de negociação no plano nacional pelos principais atores envolvidos. Assim, nos âmbitos desses organismos cria-se uma

convergência em torno de um sistema de graus, a constituição de orientações e padrões comuns para a edificação de sistemas de garantia da qualidade e o estabelecimento de normas comuns de reconhecimento de graus que sugerem que estamos perante a criação de condições, quer para a remoção de controlos e características (de natureza democrática e burocrática) impeditivas da livre circulação, concorrência

e escolha entre cursos e instituições (*desregulação*), quer para o estabelecimento de regras e parâmetros em que as instituições operam (*re-regulação*) compatíveis com a constituição de um mercado eventualmente dotado de uma regulação exigente (AN-TUNES, 2007, p.18-19).

Nesse cenário, visando a alcançar e ampliar as finalidades de Bolonha, foram propostas novas medidas a serem implementadas pelos países-membros por meio dos comunicados de Praga e Berlim para: fomentar um sistema de graus comparáveis para estudantes e empregadores; implementar um sistema de dois ciclos: graduação e pós-graduação; criar um sistema de créditos uniforme; desenvolver programas de intercâmbio para alunos e professores; incrementar sistemas de cooperação entre as IES. Com o objetivo de assegurar a comparabilidade das estruturas educativas europeias, foram criados alguns instrumentos: Suplemento do Diploma, que se constitui em um documento a ser anexado ao diploma, contendo informações como: as características da universidade, do curso, os objetivos de aprendizagem do programa e os conceitos recebidos pelo estudante. Sua finalidade é informar aos possíveis empregadores na UE, o tipo e o nível da qualificação recebida pelo potencial empregado. O outro instrumento foi a criação dos Créditos Europeus, que visa a uniformizar os créditos dos cursos em todas as universidades europeias, baseados em horas de trabalho-padrão.

No Comunicado de Praga (2001), afirmou-se que o

desenvolvimento de módulos, cursos e currículos a todos os níveis com conteúdos, orientação e organização *europeia* pelos países membros proporcionará o reconhecimento comum do sistema e possibilitará o acesso aos estudantes para o mercado de trabalho europeu.

Sobre essa proximidade entre currículo e mercado, Pacheco chama a atenção para que

o currículo comum é expresso na forma de competências muito genéricas, para as quais contribuirão a escola, em termos de uma formação geral, de pendor vocacional, e o mercado de trabalho, na forma de uma formação específica, de natureza ocupacional. Numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validada pelo empregador que pelo professor (2003, p. 20).

A nova lógica de formação no ensino superior, ao enfatizar as habilidades, as competências e os saberes consonantes com as necessidades do mercado produtivo bem como o incentivo à mobilidade dos estudantes e da força de trabalho, proporciona um processo ágil e rápido no recrutamento da mão-de-obra para as empresas ao diminuir os custos com a seleção de trabalhadores, uma vez que no diploma ou no certificado estarão especificadas as características do curso, do programa de ensino e da instituição de ensino superior, face à existência de uma massa de indivíduos ávidos por trabalho de várias procedências da Europa. Tais medidas vão ao encontro das novas formas de regular o nível de desemprego, a ordem e a *coesão social* bem como os custos sociais. Molda-se um novo tipo de exército flexível

de trabalhadores precarizados, porém com competências a serem negociadas no mercado. O ensino centrado na aquisição de competências revela um carácter notadamente instrumental da educação, em prejuízo do desenvolvimento de valores e atitudes que trabalhem com a ética, a solidariedade, a crítica, a cultura, o intelecto, com o entendimento dos problemas sociais, enfim, com uma visão alargada de mundo.

A partir de Bolonha, ressignifica-se o modelo de ensino-aprendizagem, ao centrar-se o processo no aluno, abandonando-se o sistema tradicional de *transmissão do conhecimento* para o modelo de *aquisição de competências*, concedendo-lhe maior liberdade no seu processo de formação e delegando-lhe maior responsabilidade na aquisição do conhecimento. Nesse processo, os professores passam a ter como objetivo desenvolver nos alunos as competências necessárias para o exercício de uma profissão.

A nova lógica de estruturação da formação no EEES levanta duas questões a serem refletidas; a primeira

reside em saber até que ponto o ensino superior salvaguarda a comparabilidade dos graus ou segue um processo tendente para a sua uniformização e homogeneização. A segunda [...] subordina, necessariamente, a universidade a moldes organizacionais com a finalidade de criar uma linha unitária de produção de licenciados e pós-graduados, podendo colocar em causa o ensino superior como instância privilegiada para a criação, produção e promoção da cultura científica (PACHECO, 2003, p.29).

A criação do EEES vem exigindo da universidade uma nova finalidade social, guiado por uma nova lógica, ou seja, de constituir-se em um dos mecanismos para a construção da sociedade europeia do conhecimento na disputa pelo espaço hegemônico na economia mundial, como explicitou o Comunicado de Berlim (2003): “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”. Assim, o ensino superior passa a ser visto como um dos motores das políticas de desenvolvimento e de empregabilidade na UE. No ano de 2005, em Portugal, foi publicado o Decreto-Lei nº. 42/2005 que exprimiu o novo perfil do ensino superior em consonância com a

mudança nos paradigmas 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 necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos. São especialmente considerados: o reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis; a percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu; a percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros (Decreto-Lei nº 42/2005 de 22-02-2005).

No ano de 2005, com o Comunicado de Bergen, priorizou-se a monitoração do processo de Bolonha, além de solicitar-se aos países membros a adoção de padrões e de linhas

orientadoras para a garantia da qualidade, envolvendo: a) European Network For Quality Assurance in Higher Education, European University Association, European Association of institutions in higher education, The national unions of students in Europe; b) implementação dos quadros de qualificação nacionais compatíveis com o Quadro Europeu de Qualificações; c) reforço da dimensão social do Processo de Bolonha; d) remoção dos obstáculos à mobilidade até 2007; e) implementação das linhas orientadoras da gestão e certificação da qualidade; f) implementação das estruturas nacionais de qualificações; g) a criação e o reconhecimento dos diplomas conjuntos, incluindo os de doutoramento; h) implementação dos percursos flexíveis de formação no ensino superior. O processo de Bolonha, mediante os vários documentos e metas preconizadas, vem permitindo a institucionalização de um novo quadro regulatório na educação superior ao incluir

a forma de regulação determinada por regras (a harmonização em torno do sistema de créditos e do sistema de graus), que opera *a priori*, bem como a forma de regulação determinada por objectivos e resultados (“outcomes”), com controlo a posteriori (o estrato avaliativo dos sistemas de garantia da qualidade) (ANTUNES, 2006, p. 77).

Em 2007, produziu-se o Comunicado de Londres, que reforçou as metas estabelecidas em Bergen. Dentre as diretrizes e metas, destacam-se: a) enfatizar a importância de, mais uma vez, incrementar a mobilidade; b) reformar o currículo para atender ao mercado de trabalho; c) utilizar o Sistema Europeu de Crédito, baseado na aprendizagem de resultados e com foco na carga horária do estudante; d) reconhecer a aprendizagem não-formal e informal; e) enfatizar a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem flexível; f) ampliar a variedade dos cursos de doutorado; g) efetivar as agências de avaliação e acreditação para garantir a qualidade da educação superior; h) levantar dados comparáveis e confiáveis para análise dos progressos efetuados. Tais medidas fazem-se necessárias, segundo o Comunicado, quando se tem como meta a ampliação da competitividade e da atratividade do ensino superior europeu como um dos instrumentos de busca da hegemonia econômica da Europa no âmbito global. Para Antunes, esse

extenso programa de mudanças no ensino superior no continente europeu tem vindo a ser decidido a nível de uma plataforma intergovernamental, cuja existência nunca foi expressamente legitimada, avalizada ou escrutinada por qualquer instância emanada dos sistemas políticos democráticos, nacionais ou internacional (*sic*) (2007, p. 4).

Nessa perspectiva, os possíveis conflitos de ordem política tendem a ser resolvidos por meio de procedimentos de controle científico e técnico das metas estabelecidas no contexto da nova regulação em que é inserida e naturalizada a institucionalização dos *benchmarks* entre as IES, a criação das agências de avaliação e acreditação, a prestação de contas, rede de peritos, dentre outros.

ESTÁ EM CURSO A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE NA UNIÃO EUROPEIA?

Além das reuniões ministeriais, ocorrem também reuniões organizadas pela Comissão das Comunidades Europeias que vêm publicando documentos enfatizando a importância do Processo de Bolonha e dos seus avanços no âmbito da reforma do ensino superior europeu bem como vêm propondo novas ações para acelerar o processo de transformação das universidades. Sobre a questão universitária, dois comunicados europeus são relevantes: *O papel das universidades na Europa do conhecimento* (2003) e *Realizar a agenda da modernização das Universidades: ensino, investigação e inovação* (2006), ao explicitar as ações que devem ser aplicadas para adequar as universidades à nova finalidade: a de estar a serviço na disputa da Europa pela hegemonia do mercado globalizado.

De acordo com a Comissão, no documento *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, para que estas possam desempenhar seu novo papel com eficácia na sociedade e na economia do conhecimento, faz-se necessário lançar mão de outros modelos de universidade, diferentes do ideal de Humboldt. Elas devem converter-se em instituições capazes de, diversificando-se, especializar-se em certas competências de ensino ou de investigação. O modelo estadunidense passa a ser o grande referencial para as universidades europeias, sobretudo em relação ao financiamento e à competitividade. Nesse sentido, exige-se que a universidade responda:

a) à ampliação de novos públicos no ensino superior. A obrigatoriedade do ensino básico possibilitou um quantitativo constante de jovens demandando esse nível de ensino; a taxa de natalidade nos países da UE, porém, vem decrescendo rapidamente. Daí, torna-se importante ampliar a oferta de ensino superior a uma diversidade de públicos, como o de adultos, que se transformou em importante público-alvo para as IES. Difunde-se a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, da utilização da flexibilidade de conteúdos e de metodologias no ensino superior;

b) ao processo de transnacionalização do ensino e da investigação, que vem potencializando a concorrência entre as universidades;

c) à necessidade do estreitamento dos laços entre universidade, empresas e indústrias. Na lógica da sobrevivência por meio de fontes alternativas de renda e de competitividade, naturaliza-se a transferência de conhecimentos entre universidade, indústrias e as pequenas e médias empresas (PME). Nessa perspectiva, introduzem-se novos critérios de avaliação de desempenho para as universidades, transferência de patentes, etc.;

d) à forte concorrência com outros ambientes que também produzem conhecimento. Cada vez mais, as empresas passam a subcontratar as universidades para fazer pesquisa, gerando competitividade entre as instituições, bem como as universidades precisam lidar com a rápida obsolescência da descoberta científica, de sua aplicação e de sua comercialização;

e) à diversificação das fontes de financiamento, desde a venda de serviços à cobrança de taxas dos alunos bem como a otimização de recursos, por meio da diminuição da evasão

dos alunos, inclusive mediante a diminuição da duração dos cursos, que passam a atender às necessidades de um mercado em constante mutação.

No documento de 2005, intitulado *Mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa*, a Comissão reforça a necessidade de aumentar o investimento na universidade pela via dos recursos privados mediante parcerias com as indústrias, empresas, comunidades locais e, com isso, surge também a exigência de modernizar sua gestão a fim de capitalizar novas fontes de recursos, vindo à tona a necessidade de implementar uma governação *moderna* nas IES, para possibilitar sua competitividade e atratividade. Outra questão do documento é o discurso do ensino superior como investimento de futuro, uma vez que enfatiza a importância da mobilidade para estudantes e trabalhadores na UE a fim de se buscarem novas oportunidades de emprego. Para tal, o percurso da aprendizagem ao longo da vida torna-se fundamental na procura de empregabilidade, mediante a formação de novas competências atualizadas com as mutantes necessidades que o mercado soberanamente impõe, fazendo que se desloque a responsabilidade do fracasso social e econômico para o plano individual, além de dever essa busca ser assumida com os recursos disponíveis do estudante ou do trabalhador.

No Comunicado de 2006, *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*, a UE reafirma, uma vez mais, o papel da universidade frente à meta de fazer da UE a economia mais competitiva do mundo. A missão a ser desenvolvida pela universidade, de acordo com os documentos, são o ensino, a investigação e a inovação. Enfoque-se novamente a exigência de ampliar a oferta de cursos flexíveis a uma ampla clientela e, daí, a importância de as IES capitalizarem as oportunidades decorrentes da *aprendizagem ao longo da vida*. Nessa ótica, as universidades devem diversificar-se em relação a suas finalidades, não se espelhando apenas no modelo ensino-pesquisa. O Conselho Europeu recomenda que o êxito de profissionais integrados ao mercado de trabalho seja usado como um dos indicadores da qualidade do desempenho universitário e recompensado mediante os sistemas de regulação, financiamento e avaliação. A diversificação das IES pressupõe a existência também de algumas universidades de excelência reconhecidas internacionalmente, direcionadas à investigação. Portanto, de acordo com a Comissão, essas universidades diferenciadas, orientadas para a investigação, não deveriam ser avaliadas nem financiadas nos mesmos moldes das universidades orientadas para a formação de mão de obra qualificada para a indústria e para os serviços locais. Além dos critérios das taxas de conclusão, da duração média dos estudos e de emprego dos diplomados, as universidades focadas na investigação deveriam ser julgadas também a partir dos resultados da investigação, de participações exitosas em concursos para financiamento, publicações, citações, patentes e licenças, parcerias industriais e/ou parcerias internacionais, etc.

Face à globalização, a educação superior torna-se um setor estratégico de disputa nas relações de força pela geopolítica global. Nesse cenário, “o Espaço Europeu de Ensino Superior quer atrair um maior número de estudantes estrangeiros, por motivos econômicos e políticos” (DIAS SOBRINHO, 2007, p.125). Daí, a importância que assumem as políticas educativas

na UE para a comparabilidade e flexibilidade dos currículos, para a diminuição da evasão, para a aceleração e a diminuição no tempo de duração dos cursos e certificações e a ênfase na aproximação com o mercado. Na conquista do mercado internacional, as universidades europeias necessitam, cada vez mais, de ampliar a mobilidade e as redes, uma vez que o “Processo de Bolonha tem entre seus principais objetivos a conquista de capacidade de atração de estudantes não-europeus” (AZEVEDO, 2006, p.184).

Azevedo afirma que, paradoxalmente, o processo de Bolonha, pode estar

servindo a propósitos contraditórios. De um lado, as forças progressistas europeias que defendem a integração baseada na internacionalização solidária da educação superior; de outro, os grupos e atores sociais que procuram extrair da integração acadêmica compromissos da União Europeia com a transnacionalização, de marca privatista, de serviços educacionais universitários (2006, p. 180).

A possível predominância, nessa disputa, dos defensores da mercantilização na construção do Espaço Europeu de Educação Superior, com o prazo previsto até 2010, tende a favorecer os atores que produzem em língua inglesa e estão articulados com os grupos de pesquisa internacionais bem como os provedores desse nível de ensino que assumem suas posições empresariais-mercadológicas nesse campo como, por exemplo, algumas universidades inglesas (AZEVEDO, 2006). Essa lógica poderá excluir ou rebaixar a um plano inferior, grande parte de pesquisadores, professores e alunos bem como inúmeras universidades que poderão ser reclassificadas na categoria de instituições nacionais ou regionais especializadas no ensino. O mesmo autor ainda cita Amaral para chamar a atenção sobre uma possível “agenda oculta” do Processo de Bolonha e sobre a

[...] desigual integração dos países do bloco que pode ser explicitada na divisão interna do trabalho da educação superior, ao designar ao Reino Unido, a liderança do poder de atração de alunos, aos países centrais, como por exemplo, França e Alemanha, o trabalho com a pesquisa e a Inovação Tecnológica e países como Portugal, o foco no ensino primário, secundário e no primeiro ciclo de Bolonha (AZEVEDO, 2008, p. 263-64).

Para Antunes, o Processo de Bolonha e a criação do EEES

constituem uma das arenas em que mais vincadamente e de modo específico ocorre a luta e a disputa entre forças e interesses sociais para determinar-se, como e em que medida as relações sociais de educação permitem concretizar um direito humano e edificar um espaço político-cultural cosmopolita ou constituir uma mercadoria ou bem privado nos termos de um mercado transnacional (ANTUNES, 2007, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção, desde 1988 até os dias atuais, de inúmeros documentos e de políticas educacionais transnacionais derivadas sobre ensino e pesquisa no contexto da afirmação da UE no mercado global vêm promovendo intenso processo de reconfiguração da universidade

na Europa, que esteve assentada no modelo humboldtiano e napoleônico. A partir de Bolonha e da criação do EEES, inicia-se, portanto, um processo substantivo de transformação das universidades e do seu papel na sociedade. Verifica-se a imposição de uma nova regulação por meio de determinações trans e supranacionais para as universidades na Europa. Nesse contexto, oito novas exigências passaram a ser feitas a essas instituições:

a) sustentabilidade: a universidade tem que ampliar seu público-alvo, massificando-se. Essa expansão, porém, deve ser feita mediante *cost-sharing*, ou seja, diversificando as fontes de financiamento, seja por meio do Estado ou da sociedade civil, das famílias e dos estudantes;

b) governabilidade: as universidades devem abrir-se aos controles externos e necessitam ser administradas por uma gestão profissionalizada e mercadológica mediante a nova gestão pública;

c) qualidade: a competitividade entre as universidades possibilitará, em tese, sua qualidade, além da implementação das agências de avaliação e acreditação, que deverão ser internacionais como também poderão ser de natureza pública ou privada;

d) comparabilidade: exige a convergência ou homogeneização dos percursos acadêmicos, cursos, currículos, créditos;

e) mobilidade: institui uma nova cultura, de incentivar os estudantes a cursar um período da formação fora de seu país e a presença da competitividade entre as universidades para atrair os melhores pesquisadores;

f) flexibilidade: diminuição da durabilidade dos cursos, implantação dos ciclos, atendimento às necessidades de diversos públicos;

g) empregabilidade: a universidade como propiciadora da aprendizagem ao longo da vida, certificadora de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, formadora de capital humano;

h) novos paradigmas de aprendizagem: o aluno, como consumidor, é o centro desse processo; os percursos devem ser flexíveis e articulados com a necessidade do mercado, para possibilitar a empregabilidade ou o empreendedorismo.

A Europa é a depositária da tradição da história da universidade como uma instituição original, sobretudo da civilização moderna, desenvolvendo diferentes modelos que foram, em grande parte, copiados em todos os lugares. Refletir sobre as finalidades da universidade é pensá-la a partir de um projeto de sociedade; porém, mediante o cenário de profundas mudanças em curso, de incertezas, de ambigüidades e de contradições em que o ensino e a investigação vêm-se afirmando como serviços no âmbito do *quase-mercado* na *sociedade da economia do conhecimento* e da busca pela hegemonia pelo mercado global por parte da UE, torna-se, pois, fundamental investigar e compreender a universidade do século XXI que os europeus desejam ou estão de fato construindo por meio dos órgãos e acordos da UE.

(Endnotes)

NOTAS

- 1 A *Magna Charta* enfatizou a necessidade de a universidade acompanhar a universalização da sociedade por meio da mobilidade dos professores e alunos, resguardando sua autonomia, sua liberdade de pesquisa, de ensino e da formação, além da indissociação entre ensino e pesquisa. Os reitores posicionaram-se a favor da independência moral e científica face aos poderes políticos e econômicos.
- 2 Foram: Áustria, Bélgica, Alemanha, Dinamarca, Grécia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido.
- 3 A Declaração de Bolonha assume um enfoque diferente da universidade defendida na *Magna Charta*, ao afirmar que a *autonomia* das universidades deveria *adaptar-se às necessidades das mudanças*, às exigências da sociedade e aos avanços científicos, tornando-se imperioso aumentar a *competitividade* do sistema europeu de ensino superior e a *empregabilidade* de seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. *ETD - Educação temática digital*. Campinas, v.9, n. esp., p.1-28, dez. 2007.

_____. Governança e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto Europa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 75, out. 2006, p. 63-93.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha; integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu de educação superior? In: _____ (org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008, p. 251-269.

_____. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise; (orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. Bruxelas, 10.5.2006. COM (2006) 2008 final. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas, 05.02.2003 COM(2003) 58 final. Disponível em: http://biblioteca.iscte.pt/processo_bolonha_papel_das_universidades.pdf. Acesso: em 19 fev. 2008.

COMUNICADO DE LONDRES (2007). Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf Acesso em: 3 mar. 2008.

COMUNICADO DE BERGEN (2005). Disponível em: <http://portal.ipbeja.pt/bergen.html> Acesso em: 2 mar. 2008.

COMUNICADO DE BERLIM (2003). Disponível em: www.dges.metes.pt. Acesso em 08/02/2008. Acesso em: 26 fev. 2008.

COMUNICADO DE PRAGA (2001). Disponível em: www.dges.metes.pt. Acesso em 08/02/2008. Acesso em: 26 fev. 2008.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. *Mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa* (2005/C292/01). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0001:0002:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2009

CONVENÇÃO DE LISBOA: *convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao ensino superior na região Europa*. Diário da República - I série - A, n. 76, 30 mar. 2000. Disponível em: <http://ucdemo.uc.pt>. Acesso em: 07 fev. 2008.

CHARLE, Christophe et al. Ensino superior: o momento crítico. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, out. 2004, p. 961-975.

DECLARAÇÃO DA MAGNA CHARTA. (Magna Charta Universitatum). Disponível em: <http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ./magna%20carta.Pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Disponível em: <http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaracaodeBolonha1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v. 9, Especial, dez. 2007, p. 107-32.

_____. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas para ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, abril 2003, n. 82, p. 17-36.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro. *Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior*. Disponível em: http://bdjur.almedina.net/sinopse.php?field=node_id&value=760053. Acesso em: 20 abr. 2008.