

PROCESSO DE BOLONHA E IMPACTOS NA AMÉRICA LATINA: INCURSÃO PRELIMINAR EM PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS RECENTES

Afrânio Mendes Catani¹

Universidade de São Paulo/Brasil

amcatani@usp.br

Resumo: Este texto é uma análise preliminar, não exaustiva, de produções acadêmicas recentes (2008-09) sobre o reordenamento da educação superior europeia através do Processo de Bolonha. A América Latina recebe influências e partilha debates/polêmicas advindas do continente europeu nesse campo, estando o Brasil próximo a tal processo por meio de suas reformas internas e do vínculo com o Mercosul. Ainda que a América Latina ainda mantenha ligações tênues com o Espaço Europeu de Educação Superior, há perspectivas futuras consideráveis de aproximação progressiva dessas estruturas nesse nível de ensino.

Palavras-chave: educação superior; reformas; processo de Bolonha; América Latina; Brasil.

O resgate dos diferentes modelos de universidade é essencial para a compreensão do estado atual da educação superior em ambiente europeu. No entanto, é essencial, também, para se entender as perspectivas que presidem a implementação do Espaço Europeu de Educação Superior e para analisar os possíveis impactos dessas transformações, que encontram sua expressão política no chamado Processo de Bolonha, em outras regiões, como a América Latina, que tende a estabelecer vínculos institucionais e padronizações cada vez mais frequentes e intensos nos domínios educacionais.

A implementação do Espaço Europeu de Educação Superior é prevista para se completar em 2010 nos 27 países da União Europeia e em mais outras 19 nações do continente. Também em 2010 será realizada uma conferência na Áustria para avaliar todo o processo. A adesão voluntária às propostas de Bolonha se deu da seguinte forma: “o documento assinado em 1999 contava com 29 países, aumentando para 33 em 2001 na Conferência de Praga, passando a 40 na Conferência de Berlim em 2003 e chegando a 45 na Conferência de Berger em 2005” (Riedo e Pereira, 2009, p. 61). Montenegro foi o 46º signatário em 2007. A Comissão Europeia, órgão executivo da União Europeia, também participa na qualidade de “membro adicional”, denotando o caráter supranacional da iniciativa. Israel participa na qualidade de membro observador.

Bielorrússia e Cazaquistão são considerados elegíveis para serem signatários, mas ainda não o fizeram.

Assim, o objetivo do presente texto é sistematizar algumas discussões presentes em trabalhos acadêmicos recentes em língua portuguesa que se referem ao Processo de Bolonha, constantes nas referências bibliográficas, de forma a oferecer um panorama que possa contribuir com a atualização dos estudos relativos à avaliação da política de educação superior específicos dessa temática. Não se trata de um estado da arte exaustivo, mas apenas do uso de uma amostra bibliográfica breve, capaz de sintetizar alguns pontos essenciais da discussão.

A Europa criou, do ponto de vista histórico, os principais parâmetros para a constituição do que hoje entendemos como universidade. Se a autonomia inicialmente foi preocupação, na Idade Média, de não ficar sob o jugo do papa e dos senhores feudais, buscando formar juristas e médicos, a partir do século XVII estabeleceu-se a diretiva das universidades fornecerem quadros dirigentes para os estados nacionais. Por sua vez, no século XX, em especial após a II Guerra Mundial, as universidades se massificam, se democratizam, se internacionalizam e se diversificam, dentre outros aspectos (Cachapuz, 2009, p. 15-16).

Durante os séculos de história das universidades europeias, elas se caracterizaram, sobretudo, pela diversidade organizacional. No entanto, recentemente elas têm experimentado um processo de uniformização, tendência que culmina no chamado Processo de Bolonha. Antes representativas de uma cultura local, regional ou nacional, as universidades europeias vivem uma série de mudanças, representada por pelo menos dois eixos: retirada progressiva do papel do Estado na condução das políticas de educação superior – em favor de uma perspectiva voltada ao mercado e entendendo o ensino como serviço e objeto de consumo – e veloz internacionalização. Em relação ao segundo tópico, tem-se que

[...] é aqui, face ao novo desígnio de criação de um sistema europeu de educação superior, sem dúvida impulsionado e regulado pela União [Europeia], mas com um alcance que já ultrapassa, em muito, as suas fronteiras políticas atuais, que o modelo institucional de tipo anglo-americano emerge em toda a sua expressão, seja em termos estruturais, seja em termos de regulação e de competitividade, e, até, de hegemonia linguística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 47).

Os autores reforçam, por meio de citações dos próprios promotores do Processo de Bolonha, que estão entre alguns dos principais objetivos de tal uniformização a regulação do mercado de trabalho e o desenvolvimento da livre-iniciativa, uma vez que a padronização (ainda que não se utilize esse termo explicitamente) seria capaz de promover uma formação que permitiria maior mobilidade da força de trabalho, com vantagens para o setor privado na regulação desse mercado, e tornaria mais fácil a adaptação laboral de trabalhadores oriundos de regiões distintas da Europa. Por sua vez, os responsáveis por projetar o Processo de Bolonha também se preocupam com a face da internacionalização do sistema europeu de educação superior, para que ele seja competitivo com o dos EUA e que possa retomar a influência estratégica que a Europa perdeu em termos relativos, especialmente desde os anos 1990, no mundo.

Correlacionando economia, política e educação, José Dias Sobrinho contextualiza:

O sistema global de produção [econômica] é fortemente dependente da inovação, bem como a competitividade precisa de mecanismos flexíveis e de grande adaptabilidade. Disso deriva a importância das redes e da cooperação para aumento da produtividade e da competitividade. Dada a rapidez das mudanças, já não basta a qualificação para o trabalho, que pode se tornar obsoleta em curto prazo. É necessária a capacidade de continuamente desenvolver as possibilidades de aprendizagem e adaptar-se frente às mudanças dos conhecimentos e às novas demandas do trabalho e da vida social (Dias Sobrinho, 2009, p. 130).

Algumas das dimensões do Processo de Bolonha são a organização do ciclo de estudos de modo padronizado no Espaço Europeu de Educação Superior (graduação e pós-graduação, a segunda subdividida em mestrado e doutorado), a homogeneização do sistema de créditos, a mobilidade, a cooperação nas práticas de avaliação entre agências nacionais e internacionais, a diferenciação e competição interinstitucional destinada a responder a demandas de mercado, a perda de protagonismo dos estados nacionais na regulação da educação superior, a preponderância de uma agenda transnacional, o baixo grau de participação dos atores institucionais universitários no processo de tomada de decisões e o uso cada vez mais intenso de tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem. Também deve se destacar a diversificação das fontes de financiamento (Estado, sociedade civil, famílias, estudantes) como ponto relevante (Ferreira, 2009). Sumarizando alguns desses aspectos, Lima, Azevedo e Catani (2008) se referem a expressões como “meta-acreditação” e “meta-avaliação”.

Há, ainda a ressaltar, uma dimensão cultural nesse Processo de integração: “um dos objetivos do Processo [de Bolonha] é usar a educação superior para auxiliar a desenvolver e fortalecer a identidade europeia”² (Armstrong, 2009). O autor ressalta que esse é um dos aspectos mais “revolucionários” e relevantes do Espaço Europeu de Educação Superior. A dimensão política e estratégica de Bolonha fica evidenciada como uma disputa de hegemonia de longo prazo, iniciativa da Europa tentando recuperar ao menos parte do seu poder e influência globais.

Se há aqueles que entendem os estudantes, professores e trabalhadores universitários que discordam do Processo de Bolonha como um grupo pouco aberto a mudanças e com viés corporativista, há atores da comunidade acadêmica que se opõem à implementação de tal Processo e advertem em relação aos problemas contidos no plano – que tem, dentre as suas orientações, o estabelecimento de *rankings*, de subcontratações, de uma crescente precariedade laboral e de atividades práticas em organizações diretamente vinculadas ao mercado sem remuneração aos estudantes, além influência excessiva das empresas pautando o currículo e as atividades acadêmicas. O próprio Processo de Bolonha compreende tensões e ambiguidades internas, uma vez que, apesar de trazer componentes fortes do livre mercado em seu projeto, também inclui aspectos opostos a essa perspectiva:

Uma crítica à mercadorização da educação se tornou explícita na Declaração produzida na reunião de Praga, em 2001. Aí ficou realçado o sentido da educação como bem e responsabilidade públicos, direito de todos. Já a reunião de Berlim, em [...] 2003, reiterou o caráter político da educação superior em função da democratização. Mais propriamente, enfatizou que o espaço universitário europeu deveria cooperar para a maior coesão social e redução das desigualdades (Dias Sobrinho, 2009, p. 145).

A despeito de divergências quanto ao Espaço Europeu de Educação Superior, “a ninguém escapa, nestes momentos, que o processo de convergência e a adoção do modelo de competências representam importantes desafios, não só para a política e administração educativas, senão para os próprios professores universitários” (López López, 2009, p. 86). A autora entende, inclusive, que a busca de uma melhor qualidade de ensino, apesar do perigo da mercantilização da educação superior, pode ser vista como oportunidade para uma “legítima busca de excelência” (López López, 2009, p. 86.).

Mas não se pode ignorar que expressões como “qualidade”, “eficiência” e “demandas sociais”, nesse contexto específico, relacionam-se a uma lógica de mercado destinada a ocupar os espaços públicos. Os próprios atores envolvidos com o Processo são denominados “*stakeholders*” em geral – os docentes “*staff*” –, indicando a lógica gerencialista presente: “Esta iniciativa intergovernamental independente, o Processo de Bolonha, tem se caracterizado pela parceria entre autoridades públicas, instituições de ensino superior, equipes de trabalho [docentes] e estudantes, bem como outros atores importantes”³ (Bologna, 2010). Se a Magna Charta Universitatum de Bolonha estabelece, em teoria, que cabe às instituições de ensino superior o principal papel na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (Cachapuz, 2009, p. 18), a prática não tem sido exatamente essa. No entanto, a existência de constrangimentos supranacionais, ainda que nem sempre configurados tecnicamente como imposições formais, não impede que os atores envolvidos no debate possam tentar mudar o rumo da participação institucional no processo, horizontalizando-a. Elementos do caráter *top down* do Processo de Bolonha são a seguir detalhados:

Um dos traços do modelo de mudança seguido no processo de Bolonha é o seu caráter não sistêmico. [...] ele é fortemente marcado por um modelo sequencial e segmentado. De forma sumária, e com mais ou menos variantes, em cada país: define-se em primeiro lugar a estrutura de graus, em seguida o número de ECTS [*European Credit Transfer System* - “créditos europeus”]/disciplina de cada curso, depois os currículos das disciplinas e perfis de competências dos alunos, sistemas de avaliação e acreditação e, durante esta sequência, a formação de docentes (quando a há) para lidar com o novo quadro pedagógico. É um modelo de racionalidade instrumental com processos de decisão claramente *top down*, em que cada etapa condiciona ou até determina a seguinte. Ignora as necessárias articulações temporais e retroatividade entre essas etapas, em particular entre a escolha da estrutura de graus, os ECTS, os *curricula* disciplinares e a descrição dos saberes que se desejam que os alunos aprendam. Olha para cada uma das partes e esquece o todo (Cachapuz, 2009, p. 23).

Enquanto a gestão universitária é reconceituada de modo a adotar um modelo gerencialista e contábil, centrando-se “no cálculo e na medição de resultado, desvaloriza[ndo] os processos e os resultados mais difíceis de mensurar e comparar, favorece[ndo] a padronização” (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 55), “a tradicional regulação estatal das universidades é afastada a partir do momento em que o Estado passa a ser definido como “parceiro” que contratualiza com as instituições, já não as controlando diretamente, mas antes supervisionando-as” (Lima, Azevedo e Catani, p. 57).

A América Latina, o Mercosul e o modelo de Bolonha

O estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior tem recebido atenção por parte de diversas pesquisas, sobretudo por meio de duas abordagens. A primeira refere-se à correlação de seus princípios com a internacionalização da economia e a inserção política da Europa no ambiente da mundialização do capital. A segunda explora a postura dos Estados nacionais diante da progressão de implementação do Processo de Bolonha em cada país signatário. A própria condição do Processo não é aquela de uma reforma clássica da educação superior, mas de uma regulação progressiva, truncada e repleta de ambiguidades. Cada país participante está envolvido em tensões internas relativas ao Processo de Bolonha cujos desenvolvimentos e consequências nem sempre se mostram evidentes.

Há uma questão de abordagem que necessita ser ressaltada. O Processo de Bolonha deve ser observado não a partir unicamente dos paradigmas nacionais, mas por meio de uma perspectiva regional e mesmo global. Não se trata da internacionalização de um modelo nacional de educação superior, mas a criação de um espaço supranacional. Nesse sentido, Roger Dale aponta para a substituição do foco das relações que regem a educação superior da cidadania (perspectiva nacional) para a do consumo (supranacional):

[...] as dificuldades causadas pelo nacionalismo metodológico – a equação de sociedades com Estados-nações – e [pel]o estadismo metodológico, a tendência comparativa a presumir que uma *forma* de Estado comum – tipicamente a da social-democracia pós-guerra – está vingando no planeta afora.

[...] Simplificando, nos modelos nacionais de educação, a base do contrato social dá-se essencialmente entre o Estado e o cidadão. [...]

[...] *O simples fato de não existirem relações "de cidadania" entre modelos regionais [supranacionais] de educação e as pessoas a quem se dirigem não deve nos levar a presumir que não existe relação alguma [...]*

Sugerimos que esses parceiros assumem duas formas: consumidores e partes interessadas (*stakeholders*) (Dale, 2009, grifos do original).

Se há, portanto, dificuldades de analisar a situação da relação entre Estados nacionais signatários de Bolonha e as iniciativas de regulação supranacional europeia, é ainda mais complexo analisar como Estados nacionais que não compõem o Espaço Europeu de Ensino Superior, sobretudo na América Latina (mas também no espaço Ásia-Pacífico), interagem com o Processo de Bolonha. O propósito da discussão que se

segue é, desse modo, apenas apontar alguns aspectos gerais e tópicos levantados por pesquisadores da área recentemente, enfocando com especial atenção o caso do Brasil e do Mercosul.

De acordo com Antonio Bolívar, a questão do espaço pan europeu de educação superior se consolidou no continente e se constitui

[...] também – pelas expectativas que tem suscitado – num processo de adequação incluindo a América Latina e o Caribe. Além das reuniões oficiais para por em andamento um processo similar [ao projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, ou “Afinando Estruturas Educacionais na Europa”], tem se desenvolvido o projeto *Alfa Tuning America Latina*, apoiado pela Comissão Europeia, no qual participam 19 países iberoamericanos (entre eles o Brasil), que pretende contribuir com o desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis, de forma articulada em toda a América Latina, buscando pontos de referência comuns e centrando-se nas competências e destrezas. Neste sentido, este projeto tem, em comum ao projeto europeu, quatro grandes linhas: definição das competências, enfoque do ensino e da aprendizagem, créditos acadêmicos e qualidade dos programas (Bolívar, 2009, p. 103-104).

A abordagem por competências tem como aspecto central o foco nos resultados e menos no processo. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes *capazes para* executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentalizá-los para a aprendizagem ao longo da vida. Se há uma face positiva nessa perspectiva, que é avaliar a qualidade da educação oferecida, ela fica sujeita ao que se concebe como resultado esperado da formação do estudante. Ou seja, se os valores do livre mercado presidirem a constituição dos fins da educação, a tendência é de empobrecimento da qualidade e da mudança da concepção de educação (mais ampla) para se aproximar mais do treinamento (bastante restrita): “a tarefa universitária fica limitada a algumas competências as quais lembram as elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa” (Bolívar, 2009, p. 122). Por outro lado, se o enfoque humanístico e propedêutico predominar, ainda que no longo prazo, os benefícios podem ser significativos. Em suma, pode-se ver o Processo de Bolonha como um campo de lutas entre projetos distintos de sociedade, ainda que a iniciativa hegemônica atualmente seja a do controle pelos valores do livre mercado.

Em um panorama iberoamericano, percebe-se, portanto, a tendência de estender à América Latina tais orientações que hoje predominam na construção do Espaço

Europeu de Educação Superior. Além da padronização das titulações e da própria organização das instituições de ensino superior, tem-se ampliado o esforço de implantar em escala mais ampla, na América Latina, o ensino a distância e as tecnologias aplicadas ao processo educativo. Bolívar aponta para a tentativa de “redesenho da atividade docente”, no qual este ator da comunidade acadêmica deixaria progressivamente as aulas magnas e a transmissão de conhecimento como prioritários para se aproximar de funções mais próximas da tutoria, do apoio e da motivação ao estudante, para que este adquira conhecimentos, habilidades e “aprenda a aprender”. Apesar da vantagem da perspectiva de redução do número de alunos por professor, este redesenho implica em inserir uma lógica gerencialista no seio da atividade docente, tendência que vem se observando na América Latina também. As atuais mudanças na educação superior latinoamericana inserem-se no âmbito do que Suely Ferreira aponta como uma terceira onda reformista na região:

A primeira reforma ocorreu no início do século XX como resposta às demandas das classes médias, da industrialização, da urbanização, proporcionando a democratização e expansão das universidades públicas. Teve como marco a Reforma de Córdoba [Argentina] em 1918, que defendeu a autonomia e o cogoverno universitário. Difundiuse até o início dos anos 1970 o modelo universitário público, gratuito, laico, cogovernado e autônomo.

A segunda reforma inicia-se no cenário da crise do petróleo dos anos 1970, das ditaduras militares, da crise fiscal, da diminuição dos preços das matérias primas, dentre outros, gerando a dificuldade dos Estados continuarem a expansão do financiamento público para as universidades. Assim, nos anos 1980, ocorreu uma expansão desordenada das IES privadas, diferenciação expressiva das instituições e da qualidade dos serviços educativos e a formação de um modelo universitário dual. Nesse modelo, verifica-se a presença, de um lado, da educação pública elitizada, com rigoroso processo seletivo baseado no conhecimento e na capacidade de financiamento público e, de outro, o setor privado, que apesar das vagas disponibilizadas, tem o acesso restrito, devido à dificuldade dos alunos de arcarem com os custos dos estudos [...]

A terceira reforma vem marcada pela internacionalização da educação superior, das novas tecnologias da informação, das demandas das populações excluídas desse nível de ensino, da *sociedade do conhecimento*, da educação ao longo da vida, da mercantilização do conhecimento e da renovação permanente dos saberes. A internacionalização vem promovendo a mobilidade estudantil, o estabelecimento de *standarts* internacionais de qualidade, da importância da relevância local e global, da educação transfronteiriça e das modalidades da educação em rede, da educação virtual (Ferreira, 2009, p. 44, grifos do original).

Portanto, como se pode observar nessa longa, mas relevante passagem da autora, a terceira onda reformista na América Latina possui notável sinergia com os parâmetros

que regem a implementação do Espaço Europeu de Educação Superior. Se a Europa viu o Processo de Bolonha acompanhar e se articular com intentos de diminuição da força do Estado de Bem-Estar Social – bem estruturado ao longo de décadas naquele continente –, na América Latina o sistema de proteção social estatal nunca chegou ao nível alcançado em parte das terras europeias, o que levou ao modelo neoliberal e as reformas da educação superior correlatas representarem um impacto ainda mais profundo nas sociedades latinoamericanas.

No âmbito da relação MERCOSUL-União Europeia destacam-se, já há vários anos, algumas iniciativas no setor da educação superior. Ambas organizações supranacionais buscam intensificar a cooperação interinstitucional, ampliar o intercâmbio de estudantes e docentes, bem como aproximar critérios de avaliação, de acreditação e de equivalência entre títulos.

Brasil: entre os EUA e Bolonha ou trilhando um caminho autônomo?

No Brasil, o Projeto de Lei 7200/2006 (Lei de Reforma da Educação Superior) pretende alterar o modelo da educação superior nacional concebendo-a como um misto dos sistemas estadunidense e europeu, portanto autônomo, mas compatível com ambos. “O texto legislativo traz as normas gerais para a educação superior no país e propõe algumas alterações na LDB/1996, merecendo destaque especial a possibilidade das universidades estruturarem os cursos de graduação, organizando-os em ciclos” (Bastos, 2009, p. 160). Ao invés da dualidade graduação/pós-graduação, o primeiro termo seria substituído por uma divisão em três etapas: Bacharelados Interdisciplinares (nas áreas de artes, humanidades e de ciências), formação profissional e pós-graduação, cada uma correspondendo a um “ciclo”.

A implementação da chamada “Universidade Nova” no Brasil procura ensaiar os seus primeiros passos em instituições como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). Tal processo, no entanto, encontra-se caracterizado por diversas tensões:

A lógica da Universidade Nova pode ser compreendida como um modo de se afastar do Processo de Bolonha e se reaproximar do modelo norte-americano (não totalmente implantado em 1968 [reforma universitária ocorrida sob o regime militar (1964-85) no Brasil], isto sem precisar montar a infra-estrutura necessária da universidade norte-

americana e sem a necessidade de encaminhar a formação profissional na graduação como, de fato, continua acontecendo na Europa do Processo de Bolonha (Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 64).

Ainda se questionam os autores: “seriam os Bacharelados Interdisciplinares (BI) uma capitulação à insuficiência formativa do Ensino Médio público brasileiro e, efetivamente, funcionando como cursos pós-médios? [...] As empresas, e mesmo o poder público, há muitos anos têm políticas de educação e de treinamento de pessoal. Não pode haver confusão entre o pragmatismo do empregador e a formação do cidadão” (Lima, Azevedo e Catani, p. 65).

Há em comum entre a Universidade Nova no Brasil e o Espaço Europeu de Ensino Superior a noção da emergência de uma “nova ordem educacional” (Antunes, 2009, p. 27). Fátima Antunes destaca algumas dúvidas que podem ser identificadas quanto aos rumos do Processo de Bolonha:

(i) as conexões não-lineares, nem pré-determinadas, ainda que inegáveis, com o programa de liberalização da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS), bem como a constituição do mercado de serviços na União Europeia; (ii) a procura de uma correspondência funcional, o que não significa bem sucedida, com a anunciada *economia do conhecimento*, apoiada em mão de obra com escolarização terciária [...]; (iii) a tentativa de reverter a subida dos custos de expansão da expansão dos sistemas públicos de ensino superior, procurando manter ou aumentar as taxas de escolarização e distribuir as despesas com outras entidades, designadamente os próprios estudantes e diminuindo a parte do Estado (Antunes, p. 32).

Em suma, a autora aponta para o processo de mercantilização da educação superior como elemento central dessa nova ordem educacional. Nos dizeres de Carmen C. B. C. Bastos, “uma convergência inegável que ocorre num nível mundial diz respeito ao eixo orientador de todas estas mudanças, que se situam na dimensão economicista, neoliberal, impostas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial” (Bastos, 2009, p. 160). O Processo de Bolonha é a expressão europeia desta tendência. No Brasil, a estruturação dos cursos por meio de ciclos de estudos se configura de modo similar ao Processo de Bolonha, pois esta é considerada uma opção para as universidades assumirem e não uma obrigação (Bastos, 2009, p. 161). A diferença é que, comparativamente, o poder de fogo político supranacional no Espaço Europeu de Educação Superior parece ser muito maior, ao menos nesse momento, do que têm sido

os constrangimentos do governo federal brasileiro sobre as instituições de ensino superior nacionais.

Conforme aponta Suely Ferreira, vários dos documentos produzidos nas últimas décadas pelo Banco Mundial e pela UNESCO destacam criticamente, dentre outras questões, na educação superior de vários países, a baixa relação aluno/professor nas universidades públicas, a subutilização das instalações físicas, a duplicação desnecessária de programas e de carreiras, as altas taxas de evasão e repetência, o isolamento e a abordagem pouco aplicada ao mercado do conhecimento universitário (Ferreira, 2009). Diante disso, o Espaço Europeu de Educação Superior e os Estados nacionais da América Latina, dentre eles o Brasil, buscam reorientações de papéis da universidade, geralmente perpassados por critérios mercadológicos. Do ponto de vista da ação do Estado, ele não mais se apresenta, nos intentos reformistas, como instância de controle burocrático tradicional, interventor, mas como mero regulador institucional, tal como já ocorre nas agências regulatórias em outras áreas estratégicas que não a educação. O discurso do “marco regulatório” tem sido, sob o governo Lula (2003-2010), uma das tônicas das políticas da esfera federal.

Considerações finais

Ao invés de (re)aproximar a universidade de sua função humanística e de seu caráter de instituição que permite o contraditório, o pensamento plural e a proposição de possíveis novos caminhos para os desafios sociais de nossa época, o Processo de Bolonha parece tender a aproximar a educação superior, conforme pode-se ler em vários analistas, da imitação das regras e regulações do livre mercado, entendido como paradigma de eficiência, desenvolvimento e combate ao suposto “inchaço” da presença do Estado na sociedade. Há posições, por outro lado, que observam a necessidade de modernização da educação superior e da superação de corporativismos e da falta de adaptação à sociedade do conhecimento.

É um debate que não se dá apenas em torno de linhas teóricas, mas é profundamente relacionado à implementação prática do Processo do Espaço Europeu de Educação Superior, seu peso estratégico para o projeto político da União Europeia e a inserção desse continente nas disputas pela hegemonia em um ambiente global. Se a tendência mercantilista é significativa e presente em diversas dimensões do Processo de Bolonha, há que se notar sua implementação em um panorama mais amplo: o de um

campo no qual há luta por hegemonia das diretrizes da educação superior. Essa luta pode ter, ainda que não em um futuro próximo, desdobramentos que levem a educação superior europeia “integrada” à recuperação de postulados mais humanísticos e propedêuticos, o que só poderá ocorrer com a ampla participação de todos os atores acadêmicos envolvidos no processo.

Em um mundo globalizado, o Processo de Bolonha pretende estabelecer um modelo europeu universitário que seja capaz de permitir a mobilidade de estudantes (futuros trabalhadores), a adaptação às demandas produtivas contemporâneas e a possibilidade de que possa concorrer tanto com os padrões estadunidenses quanto os orientais de ensino e pesquisa científica. Nesse jogo internacionalizado, o Espaço Europeu de Educação Superior busca ampliar a esfera de influência europeia ao menos em dois eixos: o espaço geopolítico pós-soviético, aproveitando-se do vácuo de uma Rússia ainda debilitada estratégica, política e economicamente, e a América Latina, cujas relações com os países ibéricos data de alguns séculos, em função da colonização.

Notas

1. Texto produzido com a colaboração de Renato de Sousa Porto Gilioli (Universidade São Judas Tadeu), resopogi@uol.com.br.
2. No original: “One of the goals of the Process is to use higher education to help develop and strengthen the identity of the European area”.
3. No original: “This independent intergovernmental initiative, the Bologna Process, has been characterised by the partnership of public authorities, higher education institutions, staff and students, and other important stakeholders”.

Referências

ANTUNES, Fátima. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 27-57.

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, PR: Eduem, 2008, p. 251-269.

ARMSTRONG, Lloyd. The Bologna Process: a significant step in the modularization of Higher Education. In: *World Education News & Reviews*, New York, v. 22, n. 3, 9 apr. 2009. Disponível em: www.wes.org/ewenr/09apr/feature.htm. Acesso em: 9 fev. 2010.

BASTOS, Carmen C. B. C. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 153-164.

BOLÍVAR, Antonio. O planejamento por competência na Reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 101-127.

BOLOGNA Ministerial Anniversary Conference 2010 in Budapest and Vienna. In: *Towards the European Higher Education Area: the official Bologna Process website 2007-2010*. 2010. Disponível em: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/index.htm. Acesso em: 9 fev. 2010.

CACHAPUZ, António Francisco. A construção do espaço europeu de ensino superior: um *case study* da globalização. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 13- 26.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300012&lang=pt. Acesso em: 9 fev. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 129-152.

FERREIRA, Suely. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro (orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba, SP: EdUniso/RAIES, 2008, p. 45-72.

LÓPEZ LÓPEZ, María Carmen. O Espaço Europeu de Ensino Superior e seu impacto. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 81-100.

RIEDO, Cássio R. F.; PEREIRA, Elisabete M. A. O Processo de Bolonha e suas consequências na Itália. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 59-79.