



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Fiúza de Mello, Alex; Rodrigues Dias, Marco Antonio
Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios
Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 115, abril-junio, 2011, pp. 413-435
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Artigos



OS REFLEXOS DE BOLONHA E A AMÉRICA LATINA: PROBLEMAS E DESAFIOS

ALEX FIÚZA DE MELLO*

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS**

RESUMO: O artigo descreve o Processo de Bolonha, apresenta um histórico de sua evolução e analisa os progressos e dificuldades em sua implementação. Menção detalhada é feita sobre objeções apresentadas ao processo em si e à sua aplicação sem crítica, em outras regiões do mundo. As reformas provocadas por Bolonha envolvem desde os regimes jurídicos das instituições e da carreira docente até o financiamento público e um novo sistema de acreditação. Os autores notam ser grande, na Europa, a apatia entre os professores e protestos estudantis são vigorosos, mas limitados a aspectos de natureza corporativa. Destacam o conceito de competências e o fato de este se concentrar nos aspectos laborais com vistas à inserção no mercado atual, sem dar a atenção necessária à formação para a cidadania. A concepção de educação como bem público é abandonada em favor da mercantilização. Concluem recordando que, na América Latina, há, desde a Reforma de Córdoba, uma ideia clara sobre a necessidade de se manter a qualidade e pertinência, esta necessariamente vinculada à busca da solução dos grandes problemas da sociedade.

Palavras-chave: Declaração e Processo de Bolonha. Dimensão europeia. Sociedade do conhecimento. Qualidade e pertinência.

REFLECTIONS OF BOLOGNA AND LATIN AMERICA: PROBLEMS AND CHALLENGES

ABSTRACT: This paper describes the Bologna Process, presents its evolution and analyzes the progress of its implementation in Europe and the difficulties it has faced. It provides a detailed analysis of the objections to the process itself and to its uncritical application in other parts of the world, especially in Latin America. The main criticism of Bologna is that the international agencies have issued guidance that directly or indirectly delegate the function of main provider of higher education, traditionally performed by the State, to

* Doutor em Ciências Sociais e professor de Ciência Política da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: afiuzademello@gmail.com

** Titular de diploma de terceiro ciclo do Instituto Francês de Imprensa e de Ciências da Informação da Universidade de Paris (1968) e consultor internacional sobre temas relativos ao ensino superior. E-mail: mardias@orange.fr

the private sector. Bologna reforms have affected everything from the legal regime of the institutions and of the teaching careers to public funding and a new accreditation system.

Key words: Bologna Declaration and Process, European Dimension. Knowledge Society. Quality and Pertinence

LES REFLETS DE BOLOGNE ET L'AMÉRIQUE LATINE:
PROBLÈMES ET DÉFIS

RÉSUMÉ: Cet article décrit le Processus de Bologne. Il présente l'histoire de son évolution et analyse les progrès et difficultés qui ont marqué sa mise en œuvre en Europe. Les objections présentées contre le processus en soi et son application inconditionnelle dans d'autres régions du monde, en particulier en Amérique latine, sont analysées de manière détaillée. La principale critique contre Bologne concerne l'orientation issue par agences internationales pour que la fonction de principal responsable des établissements d'enseignement supérieur, qui revenait traditionnellement à l'État, passe aux mains de l'initiative privée. Les réformes provoquées par Bologne mettent en jeu tout ce qui va des régimes juridiques des établissements et de la carrière enseignante jusqu'au financement public et un nouveau système d'habilitation.

Mots-clés: Déclaration et processus de Bologne. Dimension européenne. Société de la connaissance. Qualité et pertinence.

Introdução

Um dos temas que mais desperta o interesse, hoje, das comunidades acadêmicas no mundo inteiro é o do processo ou da reforma de Bolonha e sua aplicabilidade em outras regiões, em particular a América Latina.¹ A Declaração de Bolonha e o processo que gerou são, em realidade, o instrumento principal para a criação e consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).² O Processo de Bolonha tem por objetivos:

- adotar um sistema que permita a leitura fácil dos elementos de cada sistema nacional e a comparação entre os diversos sistemas europeus de ensino superior, implantando um modelo baseado em dois ciclos: graduação e pós-graduação ou, na prática, um sistema de três ciclos (3+2+4 – graduação, mestrado e doutorado);
- facilitar a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular o aprendizado durante toda a vida;
- promover a dimensão europeia no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia de qualidade.

Na origem do movimento que produziu o Processo de Bolonha, em 1999, políticos como especialistas em educação inquietavam-se com o fato de a Europa já não poder competir num contexto dominado pela sociedade do conhecimento. Ela aplicava em média 1,2% do PIB no ensino superior contra 2,6% nos Estados Unidos e 2,3% na Coreia do Sul. Não conseguia transferir o conhecimento acadêmico para a inovação na economia, ao contrário de outros países, como a Austrália e agora a China, que se tornaram polos mais atrativos para estudantes do mundo inteiro. O lançamento do Processo propunha-se a reformar a educação superior fazendo emergir um sistema europeu com maior competitividade. A acreditação e programas de mobilidade passaram a ser vistos como instrumentos estratégicos integrados aos esforços de consolidação da unificação da Europa.

Originalmente, a Declaração de Bolonha (1999) foi uma declaração política, mas agora representa um acordo especial entre 47 países, sendo 25 da União Europeia e 22 de outras regiões. Em 2000, os chefes de Estado europeus, reunidos em Lisboa, declararam que, no ano 2010, a União Europeia deveria transformar-se na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. O ensino superior foi visto como o instrumento principal para levar adiante esta tarefa

Para isso, o Processo prevê a adoção de um sistema que permita a comparabilidade entre seus componentes. Além do sistema de ciclos, desenvolveram-se os créditos acadêmicos, que podem ser obtidos por meio de cursos tradicionais, mas também pela experiência de vida e pelo trabalho, procedimento, aliás, já previsto nas diversas convenções regionais sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior da UNESCO. Introduziu-se um suplemento ao diploma para dar mais clareza a seus conteúdos. Em 2003, 80% dos países que haviam firmado a Declaração de Bolonha já tinham introduzido estes elementos em seus sistemas, ainda que permanecessem claras as tensões resultantes das dificuldades em se conciliar harmonização e diversidade.

A adoção do sistema de ciclos e de créditos e a instauração de períodos semestrais, evitando duplicação de recursos, facilitam a comparabilidade de programas e diplomas, antes tarefa quase impossível dada a variedade de sistemas existente na Europa, mas tornam também mais fácil a uniformização, afetando a diversidade cultural e a pertinência da formação/educação. Além do mais, um dos objetivos do Processo de Bolonha é o de “promover mundialmente o sistema europeu de universidades”, advindo daí a necessidade de análises quanto à sua aplicabilidade em outras regiões.

Progressos e dificuldades

Os governos europeus haviam previsto a consolidação do espaço europeu para 2010. Em março desse ano, ministros do ensino superior reuniram-se em Viena

e Budapeste, constatando satisfeitos ter o sistema europeu ficado mais visível no mundo inteiro e ter aumentado a cooperação na área universitária. Reconheceram, porém, que nem todos os objetivos foram alcançados e justificaram protestos de estudantes e do “staff” em toda a Europa, como resultado do fato de que reformas e objetivos não foram implementados, nem explicados corretamente.

A que se referem eles, ao mencionarem, como fizeram, protestos “contra desenvolvimentos e medidas que não são vinculadas diretamente ao Processo de Bolonha”? Desde seu início, o Processo recebeu críticas diversas provenientes de movimentos estudantis, associações de docentes, organizações acadêmicas e científicas, sindicatos, partidos políticos, intelectuais e outros setores da sociedade civil. As objeções iam desde observações pontuais, circunscritas à forma de condução das decisões e à capacidade efetiva dos governos em melhorar o ensino universitário (ausência de vontade política e de prioridade de financiamento), àquelas mais vigorosas, que acusam a posição oficial de uma disfarçada política de mercantilização do espaço acadêmico e de introdução do ensino pago nas instituições públicas. Foram inúmeras as manifestações, particularmente nos anos de 2008 e 2009, crescendo à medida que se materializavam – com impactos concretos no cotidiano acadêmico – as primeiras transformações no sistema de educação superior europeu (sistema de créditos, novas titulações, política de garantia de qualidade, entre outras).

No que toca à cooperação, não se pode esquecer que o modelo europeu atual foi aplicado em muitas instituições latino-americanas desde os anos de 1960 e, em algumas, desde os anos de 1950. O ponto de partida para uma cooperação intercontinental equitativa poderia ser o observar como foi aplicado em instituições tão diversas como Universidade de Costa Rica, Los Andes, Concepción, Brasília e Minas Gerais. O sistema de créditos, algo de pragmático e útil, em Brasília, nos anos de 1970, permitia aos estudantes dispor de um *curriculum* flexível e de organizar seu tempo de estudo de acordo com suas disponibilidades. No entanto, os que implantaram o modelo não foram capazes de medir, como ocorre hoje igualmente em várias partes da Europa, a parte de trabalho própria de cada estudante, em cada crédito. Buscar a razão do sucesso e de alguns fracassos na América Latina seria, então, fundamental para se encontrar pontos de interesse comuns capazes de permitir a cooperação entre as duas regiões. A experiência de mais de 30 anos, na América Latina, mostra que, se as reformas, além das estruturas, atingem os conteúdos dos cursos, poderão provocar distorções no processo de formação.

Para muitos, o Processo de Bolonha representa um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a

formação da cidadania e a elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade. Calcada no modelo anglo-saxônico pode se prestar à consolidação de um pensamento único. O viés principal de crítica localiza-se na influência das políticas recomendadas pela União Europeia, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estas se mostram sintonizadas com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC).³

Um dos principais objetivos da reforma estaria orientado em direção à diversificação dos fundos de financiamento das universidades, seja mediante aumento das taxas escolares ou por meio de maior captação de ingressos por venda de serviços (*franchising*, educação a distância, MBAs, exportação de programas de pós-graduação, entre outros), reduzindo-se, progressivamente, o percentual do financiamento público do orçamento das instituições. Com isso, as universidades seriam obrigadas a arcar diretamente – e não mais o Estado – com parte de sua manutenção, consolidando-se, desde então, em toda a Europa, o sistema misto de financiamento proveniente de fontes públicas e privadas.

Adaptação às exigências da competitividade

A reforma provocada pelo Processo de Bolonha – envolvendo desde os regimes jurídicos das instituições e da carreira docente até o financiamento público e um novo sistema de acreditação – não passaria de um enquadramento funcional do mundo acadêmico às novas exigências de eficácia e de competitividade associadas às características presentes do atual sistema econômico mundial.⁴

É ao neoliberalismo, como processo econômico e político de amplitude global e sistêmica, que Alex Callinicos se refere, ao analisar medidas governamentais de reordenamento do espaço acadêmico europeu, com suas metas e estratégias bem definidas de padronização de práticas e procedimentos. Segundo o ponto de vista deste pensador, diretor do Centro de Estudos Europeus do *King's College London*, com a adesão e o incentivo da maioria dos governos do mundo, das elites de negócios e dos meios de comunicação, a manutenção e a expansão dos parques universitários estariam pouco a pouco sendo transferidas agora à iniciativa privada. Seu custeio público seria minimizado com o pagamento das taxas escolares diretamente pelos estudantes, com ameaças crescentes à democratização do acesso à educação terciária e aos direitos de igualdade de oportunidades. No caso particular das universidades britânicas – objeto mais específico de seu estudo –, estas estariam se transformando de tradicionais instituições eruditas em centros expansivos de lucro, geradores de divisa estrangeira para a economia do Reino Unido (Callinicos, 2006).⁵

Não obstante, muito desconhecimento sobre o que representa a iniciativa do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) parece ainda dominar a maior parte da opinião pública e, mesmo, contingentes significativos do movimento estudantil e do meio acadêmico europeus. No caso da Espanha, em particular, estudo publicado pela Fundação Banco de Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA), em 2006 – com dados muito próximos daqueles do Ministério de Ciência e Inovação –, indica que, mesmo transcorridos (na data da pesquisa) mais de sete anos desde a implantação do Processo, mais da metade dos estudantes (54,4%) nunca ouvira falar do Espaço Europeu de Educação Superior. Igualmente, muitos professores e pesquisadores jamais haviam tido acesso aos informes e documentos relativos ao tema (apud Salaburu, 2009, p. 25). Informações mais recentes, todavia, colhidas diretamente com as universidades espanholas,⁶ sugerem uma redução da margem relativa de desconhecimento comunitário, fato atribuível ao crescimento natural da conscientização resultante dos primeiros efeitos concretos das mudanças em curso nas rotinas acadêmicas e da repercussão, na mídia, dos protestos estudantis.⁷

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. Estão previstas diversas ações para desenvolver um sistema de cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade que se concretizam por intermédio de processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada como a exigência de se dar resposta às necessidades da Europa em formação de pessoal de alto nível com capacidade de ser empregado. Somente ocasionalmente se fala numa Europa de cidadãos, baseada em princípios humanistas e na tolerância. É visível aqui o silêncio sobre a pertinência. As universidades europeias foram e são estimuladas prioritariamente a reforçar sua competitividade em um mercado de serviços de ensino superior e de educação a distância.

No entanto, a economia muda permanentemente e as instituições não podem treinar pessoas exclusivamente para as necessidades de hoje.⁸ Se o fizerem, não levarão em conta as necessidades da sociedade na sua integralidade e, além disso, mesmo em relação a setores-chave da economia, tornar-se-ão obsoletas muito rapidamente. As instituições devem prever programas de educação permanente e os estudantes têm de, como já dizia o *Informe Edgar Faure* dos anos de 1970, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a fazer, além de aprender a viver juntos, princípio que foi acrescentado pelo *Informe Delors*, dos anos de 1990. A fim de estarem aptas a formar o tipo de pessoa de que necessita uma sociedade moderna e democrática, as instituições devem exercer a função de torre de vigília, observando a sociedade, analisando sua evolução e trabalhando com perspectivas, não se limitando aos interesses flutuantes do mercado.

Não há, na Europa, unanimidade de pontos de vista. A maioria dos professores, no entanto, reage sem energia, deixando-se levar pelos acontecimentos; os estudantes mostram-se mais propensos a reivindicações de ordem corporativa e de ganho

material, preocupando-se menos em questionar os fundamentos do processo em seu conjunto. Preferem centrar suas críticas na falta de apoio em questões relacionadas ao financiamento de programas acadêmicos e às bolsas de permanência e mobilidade.

Entre 2008 e 2009, houve manifestações estudantis em toda a Europa, algumas violentas, na Grécia e na Itália. Em outubro de 2008, Roma, Milão, Nápoles, Cagliari, Catânia e Turim foram sacudidas por uma greve que paralisou 90% dos institutos superiores italianos e por seguidos levantes estudantis, movimentos acompanhados por professores, trabalhadores, padres e até prefeitos, com mais de um milhão de pessoas nas ruas mobilizadas contra a nova Lei de Educação do governo Berlusconi – a denominada Lei “Gelmini” (por referência ao nome da Ministra da Educação, Maria Stella Gelmini). Essa lei implicava não apenas a adequação do sistema universitário italiano aos padrões do Espaço Europeu de Educação Superior, como previa cortes substantivos nos orçamentos públicos destinados às universidades do país.

Na França, estudantes aproveitaram as comemorações do 1º de maio de 2009 e ocuparam por 45 minutos o *Hôtel de Ville* (Prefeitura de Paris), manifestando seu protesto contra iniciativas governamentais em favor das mudanças no ensino superior público francês e a correspondente reestruturação do sistema universitário. Do outro lado dos Pireneus, cerca de 10 mil universitários madrilenhos “anti-Bolonha” marcharam em passeata da Praça Colombo até o Ministério da Educação, empunhando em seus cartazes o slogan “Em defesa da educação pública. Que a crise a pague os capitalistas”.

Em maio e junho, uma forte ação em rede, englobando mais de cem localidades ao longo de todo o território germânico, uniu estudantes, familiares, professores e outros ativistas em protesto contra a comercialização da educação superior – de que era acusado o Processo de Bolonha – e em favor da educação pública gratuita e do aumento do financiamento estatal para o sistema universitário alemão.

Acusações e denúncias, como as propaladas na Espanha contra o aumento abusivo de taxas de matrícula e de contribuições – a exemplo dos 23% de aumento da matrícula da graduação em Madri e Salamanca e dos 2.000 euros cobrados pelos novos cursos de mestrado na Universidade de Sevilha –, não deixavam de reforçar a opinião pública, em todo o continente (graças ao efeito impactante das medidas), contra uma suposta privatização em andamento do sistema universitário europeu.⁹

A questão das competências

Um conceito básico pouco estudado e analisado até agora é o das *competências*. Aparece acoplado à ideia de comparação e de equiparação entre estudos e à importância da “empregabilidade” e do mercado de trabalho. Busca-se a homogeneização dos títulos e certificados, cujas competências profissionais se tornem padronizadas

e sejam avaliadas de acordo com procedimentos semelhantes, em toda parte. As competências não englobam o que propõe o *Informe Delors* (1996), que enfatizou a importância das *competências para a cidadania*. Elas se referem, exclusivamente, ao mercado do trabalho atual. Aposta-se numa universidade que tenha suas raízes no mundo empresarial.

Para se compreender o que está por trás disso, é útil examinar o projeto da OCDE, de 1997, intitulado “Definição e seleção de competências, bases teóricas e conceituais”. Em princípio, as medidas propostas fundamentam-se no *Informe Delors* (1996) que, recordemos, era uma atualização do *Informe Edgar Faure* (1972), sugerindo que a educação atual tivesse por objetivos: “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a ser” e “Aprender a viver juntos”. No entanto, na Europa, há uma transformação de conceitos e de objetivos. Em lugar de aprendizagem, agora se fala de aquisição de competências e de avaliação baseada em competências, um sistema de avaliação centrado na especificação de um conjunto de resultados. E insiste-se na concepção de que a educação é relevante como fator de produção, o que bloqueia as dimensões sociais, culturais, valorativas e até políticas relativas à formação e ao ensino. Trata-se de uma educação instrumental.¹⁰

Formar profissionais competentes não é o mesmo que formar por meio de competências. O elemento diplomado pela universidade tem de ser competente, isso é óbvio, mas também deve ser responsável. Deve ter consciência de sua função na sociedade e não ser, simplesmente, um instrumento para a produção de riquezas das grandes empresas. A cooperação solidária, objetivo anunciado no passado pelos países europeus, dá lugar a uma competição feroz para a venda de produtos educativos, por intermédio da internet. Esta realidade provoca uma tensão permanente entre duas concepções da educação: a que persiste em acompanhar os objetivos tradicionais da educação – formação de cidadãos, educação como instrumento de promoção social – e outra, ao contrário, que, estimulando a competição, serve para promover a venda de produtos educacionais.¹¹

O deslocamento da noção de ensino e de pesquisa como *bem público* para *bem comercial* estaria, assim, a demarcar a nova concepção de “universidade empresarial”, a arquitetura de sua organização e a engenharia de sua governança, numa outra maquete lógica (e ideológica) da relação universidade/sociedade, agora redesenhada segundo o modelo do “aumento da produtividade” e da “eficiência”, atestado por meio da prestação de serviços voltada à satisfação das demandas efetivas e prioritárias do mercado de trabalho – e por este, em última instância, avaliada.

Mais vigiada e supervisionada por controles externos de atribuição de “qualidade”, oficialmente credenciados para a tarefa, essa universidade, desobrigada a sua manutenção estatal e esquecidos seus objetivos sociais, teria então de demonstrar competência administrativa e eficiência acadêmica para sobreviver num espaço de

livre concorrência, onde circulam instituições congêneres com os mesmos interesses e finalidades.¹² Ampliando o ângulo de visão e de matização da matéria, José Luis Pardo, catedrático de Filosofia da Universidade Complutense de Madri, acusa as atuais pretensões “modernizantes” de reestruturação das universidades europeias de *reconversão cultural* destinada a reduzir o tamanho das instituições. As razões não seriam de natureza científica. As motivações seriam unicamente contábeis, submetendo o seu funcionamento às necessidades do mercado e às exigências das empresas, futuras empregadoras de seus titulados e “instrumentadoras voluptuosas do conhecimento para fins de negócios” (Pardo, 2008).

Contrapondo-se à emergência do “novo mercado do saber”, o autor não hesita em adotar uma posição polêmica, chegando a questionar os defensores da “sociedade do conhecimento” – o britânico Anthony Giddens na cabeça – quando afirmam que o mercado de trabalho do futuro requererá uma maioria de trabalhadores com educação superior, pois o que estaria subjacente ao argumento – segundo o professor e crítico – não seria tanto uma preocupação com o aumento da qualificação científica da população, senão – e ao contrário – a necessidade de reduzir-se a qualificação do ensino superior para adequá-lo às flexíveis necessidades mercantis, orientadas por outras premissas.

Para a comentarista Raphaële Andrault, educadora e pesquisadora de História da Filosofia, a leitura do Relatório da Conferência Ministerial de Londres (2007), a quarta convenção bianual da agenda de Bolonha, é uma fonte insuspeita dessa tendência. Segundo ela, o documento registra as verdadeiras finalidades do processo de reforma universitária europeu, pois encoraja países e instituições acadêmicas não apenas à mobilidade internacional de seus estudantes e professores, mas igualmente à “mobilidade entre o mundo acadêmico e o mundo industrial”, com acentuação na “comercialização e comunicação dos resultados das pesquisas”. Como consequência, o sistema de ensino superior deverá fornecer às empresas ideias inovadoras e, aos licenciados, “os caminhos das aprendizagens flexíveis ao longo de toda a vida”, garantindo-lhes a possibilidade de escolher, num cardápio variado e ao gosto do cliente, “cursos à la carte”, ofertados em nome do aumento de sua atualização e empregabilidade (Andrault, 2009).

A vinculação entre o Processo de Bolonha e os princípios de padronização dos “serviços educativos” para fins de comercialização, defendidos pela OMC, pela OCDE e pelo Banco Mundial e por alguns funcionários de outras organizações, será também objeto do conjunto de exposições organizado pelos acadêmicos Schultheis, Roca i Escoda e Cousin, na interessante e provocadora coletânea intitulada “O pesadelo de Humboldt”. Os autores discorrem sobre a “*sábia ilusão*” contida na capitulação das autoridades universitárias francesas (e europeias) à convocação reformista de Bolonha. Esta se caracteriza por fundamentos sistêmicos uniformizantes e de feições

utilitaristas, com anulação da autonomia acadêmica de outrora e da diversidade e riqueza de tradições de cada sistema universitário nacional – com sua variedade e singularidade de formas organizativas e de experiências e modelos de formação (Schultheis et al., 2008). É como se daqui em diante, numa traição a Humboldt (à liberdade de cátedra), somente o conhecimento instrumental, traduzível e medido em inovação tecnológica – com declínio dos demais horizontes disciplinares e da autonomia de investigação –, se projetasse como domínio totalitário sobre o conjunto da academia, empobrecendo-a em suas finalidades humanistas de esclarecimento e de formação do pensamento crítico (idem, *ibid.*).

A sociedade do conhecimento

É exato dizer que, para diversos intelectuais europeus, na moldura do quadro mental que hegemonicamente sustenta todo este processo de transformação do sistema universitário, o combate a Bolonha não pode se restringir, unicamente, às ameaças mais imediatas de privatização e mercantilização da educação superior – embora de *per se* suficientemente graves para justificar uma reação de toda a sociedade.

Outra questão *de fundo*, menos evidente, de conteúdo mais sociológico, filosófico e ético – e neste sentido mais sutil –, assumiria particular centralidade no contexto historicamente emergente da chamada “sociedade do conhecimento”, de dinâmica econômica sustentada por um arcabouço tecnológico de alta complexidade e de exigências mais avançadas de produtividade e de competitividade – aliás, razão e justificativa apresentadas pelos mentores do Processo de Bolonha para a adoção de seus objetivos e metas. A arquitetura crítica do argumento (seu principal eixo lógico) se apoia na tese de que o conhecimento, transformado no principal fator de produção, estaria sendo submetido, em definitivo, aos interesses da economia e não aos da sociedade, transmutando-se de patrimônio público em capital privado e de bem coletivo de uso geral em recurso de poder de restrito acesso.

Em decorrência do fenômeno, os valores sociais, espirituais e coletivos cedem lugar às condutas de *ethos* mais comercial, materialista e individualista, com a competitividade se substituindo à solidariedade como valor civilizatório dominante. Numa perspectiva crítica, Chris Lorenz, pensador holandês contemporâneo, já sublinhara há poucos anos, em Oxford, que:

(...) o conceito da *economia do conhecimento* não significa propriamente a reestruturação da economia a partir do conhecimento científico. Ao contrário, significa que o campo da produção do conhecimento se está “economizando”; agora o *homo academicus* se inspira no *homo economicus*. Em comparação com a visão tradicional própria do Século das Luzes, a relação entre ciência e economia já não está representada em âmbito no qual a ciência demonstra seu êxito aplicado, baseado na verdade, senão que a economia é considerada

o campo que determina se a “produção intelectual” deve (ou não) fornecer uma contribuição científica. Agora a economia se encarrega de legitimar a atividade científica, ou de desqualificá-la por não ser “rentável”. (Lorenz, apud Van Ginkel e Dias, 2003, p. 38)

Por muitos considerado um salto para o futuro e, na superfície, defendido por seus principais interlocutores – entre os quais ministros e chefes de Estado – como uma reforma necessária e urgente – de alegada inevitabilidade diante das transformações da globalização e de seus inerentes desafios de competitividade e de modernização –, o Processo de Bolonha revestir-se-ia, em princípio, de uma aparente conotação progressista, em confronto com as julgadas forças conservadoras e corporativas das instituições acadêmicas tradicionais, internamente resistentes às adaptações requeridas pelos desafios da contemporaneidade e acomodadas em suas protegidas cátedras e correspondentes hierarquias de poder.

As novas transformações esconderiam uma estratégia sistêmica. Seu objetivo seria o controle dos centros de produção e transmissão de conhecimento. É orientada por um padrão comum e externo de avaliação e atribuição de qualidade, inspirado em doutrinas e práticas da “nova gestão pública” (de racionalidade mercantil) – e em substituição aos princípios acadêmicos clássicos de avaliação entre pares –, consagrado por ordenamentos “ranqueados” de classificação e de espírito concorrencial. Esses ordenamentos têm por finalidade estimular a competição e o pragmatismo, como valores institucionais, por intermédio da introdução de critérios decompostos em termos, como: “objetivos”, “metas”, “vantagens” e “ameaças”, “resultados adequados”, “desempenho”, “produtividade”, “eficácia”, “boas práticas”, “responsabilidade”, “*benchmarking*” e outros de idêntico conteúdo semiótico – com sérios riscos à autonomia acadêmica e à sua governança, até aqui culturalmente orientadas ao mérito, à originalidade, à criatividade, à busca da verdade e à responsabilidade social.

São esses ordenamentos, que se baseiam nas práticas dos países que firmaram a Convenção de Lisboa de reconhecimento de estudos e diplomas de 1997 (Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália), que fornecem os elementos para os processos de avaliação e acreditação que se busca impor ao mundo inteiro. E é por isso que, desde 1998, quem considera que o ensino superior deve ser mantido como bem público e, portanto, pertinente, respondendo às necessidades próprias de cada sistema, insiste na aplicação da recomendação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998, segundo a qual cada instituição deve definir ou redefinir suas missões. É com base na comparação entre o que elas fazem na prática e o que se definiu como ideal, levando em conta as necessidades de seu entorno, que devem ser estabelecidos os critérios de avaliação e de acreditação.

Neste prisma, ganha pertinência a incômoda dúvida de Colin Brock, sintetizada na questão: “Será que a batalha por regular as universidades e outras formas

de educação superior, pública ou privada, por meio da noção de *garantia de qualidade* [grifo nosso], significa essencialmente a última etapa da concorrência entre os interesses [multinacionais] por controlar o que na atualidade se converteu em uma indústria global do conhecimento?" (Brock, 2003, p. 35); uma pergunta que parece colocar, com forte coloração frankfurtiana,¹³ a questão da "garantia de qualidade" e da "acreditação" – atualmente em voga – como a nova ideologia da reforma universitária mundial, afinada com as exigências mais recentes da globalização do capitalismo e de suas estratégias flexíveis de reprodução ampliada.¹⁴

Para autores como o grego Yorgos Stamelos, a tendência à adoção, pelas universidades europeias, de políticas de "ranqueamento" de instituições e programas universitários, a exemplo do tradicional modelo norte-americano, de forte teor concorrencial, estaria ameaçando o espírito crítico da formação superior, que – segundo seu ponto de vista – ainda predominava nas academias do Velho Mundo na década de 1970.

A capacidade de análise e de síntese; a atitude de organizar, classificar e interpretar a informação; a capacidade de crítica e de autocrítica; a capacidade de gerar ideias novas e de suscitar questões em relação a conceitos e teorias, à necessidade de abertura ao entorno social, foram cedendo terreno à capacidade para atender objetivos, para multiplicar experimentos, para transformar conhecimento em utilidades, para aumentar indefinidamente a produtividade, restando, ao final, as formulações curtas e práticas das "competências", de conteúdo via de regra bem determinado, uma vez que mensurável e *rentável* conforme as necessidades do mercado de trabalho em um momento dado.

Fato é que a suposta perda do espírito crítico – em função da *pasteurização* do ensino superior incentivada pelos novos "estândares" internacionais de "qualidade" (mais sensíveis aos dados numéricos e à prática e necessidades de um limitado número de países que ao imponderável exercício criativo e à vinculação com as necessidades sociais de cada instituição) – estaria engendrando, como contrabando, um verdadeiro paradoxo ao avanço das conquistas do conhecimento inovador – alicerce da aspirada "Europa do Conhecimento" –, pretendidas pelos inspiradores do Espaço Europeu de Educação Superior.

Este novo *dilema europeu*, expresso nos passos de Bolonha – e por influência dos setores produtivos em seus rumos –, residiria em que a realização de seus fins – a inovação – implica, obrigatoriamente, resultados que só podem ser obtidos pela aplicação rigorosa de métodos científicos. Mas não há ciência sem completa liberdade de investigação, sem uma metanarrativa e um paradigma teórico integrador, executado e experimentado, de forma crítica e contínua – e em liberdade de movimento –, por grupos integrados e comunidades autônomas de pesquisadores:

O erro básico das doudas recomendações da ERT (European Round Table of Industrialists)¹⁵ à União Europeia sobre a educação superior na Europa assenta, com efeito, no pressuposto de que o avanço científico é, sobretudo, inovação, progresso suscetível de ser promovido num enquadramento estável, cujos objetivos quantificáveis os referidos industriais se propõem, bem entendido, ajudar a estabelecer, induzindo a adaptação indolor das expectativas dos vários intervenientes aos seus próprios fins (...). Mas o problema é que a ciência realmente não avança por inovação, mas por paralogismo, quer dizer, “na medida em que é diferenciante, a ciência fornece o antimodelo do sistema estável”. Ela é um modelo de sistema aberto incompatível, por natureza, com as metodologias, as práticas e as limitações dos candidatos a seus decisores externos. (Fernandes et al., 2008)

Novo método nas relações internacionais?

Juridicamente, podia-se prever que a Declaração de Bolonha não teria um peso significativo. Não se trata de um texto normativo, não foi submetida aos Parla-mentos, não foi objeto de negociações com instituições representativas da sociedade. Não tem força de lei. Na prática, como os países signatários se engajam por seus governos, acaba se tornando um instrumento coercitivo mais forte que qualquer declaração aprovada solenemente em organismos multilaterais e ratificada pelos Parla-mentos nacionais. O Processo de Bolonha resulta de um acordo voluntário, de mútua cooperação, firmado entre diferentes sistemas nacionais por seus respectivos ministros de Educação e supervisionado por um Grupo Técnico de Acompanhamento, em associação com várias outras parcerias institucionais, intergovernamentais e acadêmicas – e a supervisão da União Europeia.

Como não há provisões legais obrigatórias para a sua adoção por nenhum país, cabe tão somente a cada membro adotar, por iniciativa própria e autônoma, os princípios e objetivos preconizados pelo Acordo, com adequação de sua legislação interna e incentivos à sua assimilação pelas respectivas instituições de educação superior. Cabe perguntar se estamos diante de um novo método nas relações internacionais, mais eficaz para os que detêm o poder e a capacidade de manipulação nos países que orientam o Processo. É pouco democrático pela falta de maturação das decisões e pela falta de consulta a todos os segmentos atingidos pelas medidas previstas no Processo e pelo não seguimento de regras que visam, justamente, a promover o debate e a maturação da reflexão antes que as decisões sejam tomadas e a evitar ou reduzir as eventuais manipulações.

A esta relativa independência de movimento por parte dos governos e ministérios – com separação formal entre o Processo de Bolonha e as intermediações da União Europeia – é atribuída a causa principal da facilidade com que as reformas foram se efetivando, com razoável harmonia entre os pares e sem grandes obstáculos burocráticos ou interferências políticas, bastante comuns em outros domínios nos quais se processam as ações comunitárias. Trata-se, portanto, de uma iniciativa

intergovernamental movida basicamente pelo exercício do convencimento recíproco e da hegemonização de um conjunto de conceitos e princípios. Estes são construídos a partir de uma ótica regional, supranacional, segundo a qual o estabelecimento de um sistema europeu de educação superior passa a ser concebido como uma vantagem individual e coletiva para os países-membros do bloco ante os desafios impostos pelo acirramento da competitividade global e pelo crescente processo de transnacionalização da educação superior em todo o mundo. Tudo isso se opera num contexto de ação favorecido pelo avanço da integração continental.

Ainda assim, a sua forma de condução parece continuar a provocar questionamentos junto a certos setores do Parlamento europeu, particularmente no que tange a questões relativas ao seu controle democrático e à ausência de instrumentos legais adequados para interferência em nível interno dos sistemas nacionais. O Parlamento europeu e a Comissão Europeia não ignoram que o sucesso do processo de integração universitária ultrapassa as realizações da comunidade econômica. Envolve outros campos e domínios distintos da atividade humana. A dimensão social e cultural – diretamente afeita à ação dos sistemas de educação – é um dos fatores decisivos à superação das hostilidades internacionais, dos nacionalismos xenófobos, além de condição insubstituível de aproximação dos povos por meio da conformação de uma identidade comunitária regional, patrocinada pela ação educativa e por ela delineada.

Conclusões parciais

As reações a Bolonha são diversificadas. E ressoam questionamentos sobre o destino daquele que é um dos maiores patrimônios culturais e riqueza social da Europa legados pelo tempo: suas universidades. São reações e críticas que constituem uma multiplicidade de enfoques que, consideradas suas principais vertentes, poderiam ser agrupadas por focos de abordagem: a) mercantilização e privatização da universidade pública; b) falta de financiamento adequado a programas e metas do Acordo; c) ausência de democracia e de transparência na condução do processo; d) perda da autonomia e da qualidade do ensino e da pesquisa; e) empobrecimento da diversidade sistêmica, pela adoção de padrões standardizados de configuração e funcionamento do universo acadêmico regional.

A maior parte das críticas, como visto, está centrada na mercantilização da universidade pública, reforçada por uma sistemática campanha de convencimento da sociedade sobre a necessidade de “se abrirem” as instituições de educação superior (particularmente as públicas) aos ditames da nova “sociedade do conhecimento”. O crescimento das demandas sociais por diversificação de atendimento em outros domínios do serviço público estaria também, por seu turno, contribuindo

para pressionar os governos a reduzir as tradicionais destinações orçamentárias às universidades públicas, com delegação ao mercado e à iniciativa privada das alternativas para os futuros investimentos no setor. A consequência é a privatização progressiva dos espaços de formação de nível superior (via aumento das concessões de acreditação de instituições privadas e transformação do “modus operandi” das universidades públicas) e a redução proporcional do financiamento público da rede universitária de vínculo estatal.

Neste contexto, uma pergunta que não encontra resposta é a de se saber se não voltamos a um sistema de equivalência de todos os sistemas com o sistema europeu e, por via deste, com o sistema dos Estados Unidos. Rechaça-se todo e qualquer sistema democrático de reconhecimento de estudos e de diplomas em que todas as partes têm direitos iguais e em que a diversidade dos sistemas corresponde à diversidade cultural e social das diversas regiões do mundo. De novo, estaríamos assistindo à imposição do conceito de equivalência em lugar do de reconhecimento e a um sistema de controle por parte de alguns países, os mesmos, aliás, que dominam, neste momento, o comércio educativo em nível internacional.¹⁶

Além dos focos acima relacionados, outros tipos de contestação também se apresentam nos espaços acadêmicos e das corporações profissionais europeias:

- a aproximação do modelo universitário do continente àquele tradicional do Reino Unido, que inspirou historicamente o norte-americano e mais aberto ao ensino pago com a subordinação das linhas de financiamento das pesquisas majoritariamente aos campos de interesse do capital privado;
- a equiparação prática do horário estudantil ao de um horário trabalhista, decorrente do aumento das horas letivas presenciais obrigatórias e da dificuldade de cumprimento, pelos estudantes, do número mínimo de créditos europeus exigido pelo novo sistema ECTS (60 por ano), em razão do impedimento à dedicação integral aos estudos, decorrente das atividades extracurriculares voltadas à sustentação econômica;
- a “profissionalização” do estudante, orientado pelas instituições a preparar-se, unicamente, como profissional a ser incorporado pelo mercado de trabalho, e a introdução de programas de bolsas de fomento de estudos por critérios de *empréstimos-renda* (com dívida a ser saldada pelo beneficiário após a sua formatura), como se faz atualmente no Reino Unido, em substituição a uma maior expansão das bolsas tradicionais de apoio estudantil, livres de restituição futura e a fundo perdido;
- a desvalorização de categorias profissionais, como as de médicos e arquitetos, por equiparação de seus diplomas aos de licenciatura comum, e a

precarização da formação profissional em carreiras que exigem mais tempo de preparação que o padronizado bacharelado de três anos (a exemplo das engenharias), obrigando todos os estudantes dessas áreas a ter de dar seguimento a seus estudos em cursos de mestrado, como condição mínima de complementação de formação técnica e intelectual, contudo sem dispor de garantia *a priori* do número de vagas necessário nos programas subsequentes de pós-graduação;

- o aumento da burocracia institucional, particularmente no que diz respeito aos processos de reconhecimento de créditos de estudos e de equivalência.

Uma sociedade mais justa

De fato, se a Europa deseja desenvolver uma sociedade mais justa, é essencial insistir na ideia de que o apoio público permanece essencial para o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior envolvidos na construção de uma sociedade melhor, cujo principal objetivo seja a construção da cidadania. Deve-se considerar que, se a educação é um bem público, governos eleitos democraticamente (Executivo e Parlamento) têm o direito soberano de delegar esta função ou autorizar as instituições da sociedade civil a executar essa função, segundo regras e leis, na base de sistemas de concessão, delegação ou autorização. Este sistema, necessariamente, requer a colocação em prática de métodos objetivos de avaliação e de acreditação baseados nas missões das instituições e nas necessidades de seu entorno.

Para se considerar qualquer serviço como sendo de natureza pública, seu fornecimento deve ser baseado na igualdade, e isso significa que cada um deve ter o direito ao serviço como mencionado na Declaração de 1998 da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem que se possa aceitar espécie alguma de discriminação. O serviço, além disso, deve ser permanente e reativo, evoluindo em função de mudanças técnicas ou sociais. Nos documentos recentes da União Europeia, estas ideias não encontram guarida.

Justamente por isso é necessário ver o que tem significado a construção de uma nova Europa. Que tipo de sociedade se busca construir? Quais são suas relações com o restante da humanidade? Que busca a Europa: constituir-se efetivamente numa sociedade internamente aberta, democrática, criando situações de oportunidades iguais para todos, independentemente de suas origens, religião, condições de classe e, externamente, aberta ao diálogo, respeitosa de outras culturas e de outras formas de se organizar a sociedade? Ou busca formar uma sociedade elitista, dominada por pequenos grupos internamente e, no que diz respeito ao exterior,

impondo sua maneira de ver e controlando todos os mecanismos de organização da sociedade mundial? Em suma, está-se buscando constituir um polo de diálogo e de abertura ou busca-se reforçar um polo dominante, uma volta ao período das conquistas?

Uma volta no tempo é necessária, em particular por meio de uma mirada no que se passou a partir de 2005, por ocasião do referendo sobre a Constituição europeia. Naquela ocasião, franceses e holandeses, pelo voto, rejeitaram o projeto que lhes fora submetido, manifestando, de maneira insofismável, seu desejo de exercer a cidadania em questões vitais para a organização da sociedade. Puseram em questão o projeto de sociedade em construção na Europa, baseado numa visão ultraliberal, quase impossível de se modificar posteriormente, pois toda e qualquer mudança exigiria o apoio unânime de todos os países da União Europeia.¹⁷

Para fazer face a esta resistência dos eleitores, os governantes mudaram as regras do jogo, adotando duas medidas: a) modificações no texto da e na organização da Constituição, eliminando pontos mais controversos; b) decisão, no caso da França, de que o Parlamento e não os eleitores adotaria ou não a Constituição. Com estas duas medidas, um projeto de Constituição europeia foi aprovado.

É importante então notar que foi esta mesma visão política que, na América Latina, provocou uma aceleração da brecha social com um acréscimo permanente da pobreza. Vários países desta região, no decorrer dos últimos anos, estacionaram ou mesmo regrediram nas sucessivas comparações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). É uma região que continua por demais desigual no que diz respeito à distribuição de renda, apesar dos progressos macroeconômicos em alguns países. A violência é endêmica ou pandêmica, a segurança individual, limitada. A corrupção é grande e a burocracia atazana a vida dos cidadãos.

A América Latina, como o Brasil, tem problemas específicos que necessitam ser tomados em consideração quando se organiza um sistema de educação/formação. A Europa, de seu lado, enfrenta problemas próprios e foi tremendamente afetada pela crise econômica financeira que irrompeu no mundo no final da primeira década do século XXI. Problemas criados pela crise e pela maneira desordenada como se desenvolveu a imigração fizeram com que, hoje, assistamos a um fenômeno de “renacionalização”¹⁸ da vida política. Muitos países optam por sua soberania em contraposição à construção de um corpo comum. A resistência de todos os partidos políticos alemães em se solidarizarem com a Grécia, na busca por uma solução para as dificuldades financeiras que praticamente estavam levando este país à falência, é um sinal claro da deterioração da criação de um conjunto. Neste, a criação de um espaço comum amplo deveria se sobrepor aos interesses das várias partes que o

compõem. O exemplo que a Europa, que busca ser um modelo, dá à solução dos problemas da sociedade moderna é, pelo menos, questionável.

Conclusões finais

Depois de dez anos de instalação do Processo de Bolonha, o balanço de seus efeitos pelas correntes de opinião que, ao longo do período, vêm se colocando em oposição a seus princípios e metas pode ser resumido pela sensação e pelo sentimento de capitulação da universidade europeia ante os interesses dos grandes grupos econômicos. São estes os que articulam e movimentam os principais organismos internacionais de desenvolvimento e a União Europeia. Essa capitulação provoca a perda da tradicional autonomia do livre espírito acadêmico, desfigurado pela assimilação do modelo universitário norte-americano de resultados, de funcionalidade historicamente afinada com os valores da concorrência e as necessidades do mercado.

Realidade ou miragem, avanço ou retrocesso, fato é que o “espírito de Bolonha” se tornou um espectro que já ronda outras fronteiras além da Europa, anunciando um tempo distinto de reordenamentos e reconfigurações sociais, próprios de uma era que mal começou a manifestar seus primeiros delineamentos e imagens – mas que já revela suas tendências e desígnios e antecipa os seus mais proeminentes desafios. A história do Ocidente e a história do mundo, que são aquelas da aproximação e interação progressivas de seus povos e nações, há muito já estampam as suas conexões e interdependências, intercessões e mestiçagens (Gruzinski, 2008) – somente agora tornadas mais evidentes em toda a sua intensidade e abrangência, graças às consequências da globalização.

Ainda que sob formas, ritmos e diâmetros distintos – conforme as possibilidades abertas pelo uso do poder tecnológico disponível em cada época –, essa história universal de “mestiçagens” continua a evoluir e a projetar-se em patamares sempre mais dilatados de complexidade, como uma teia em expansão de inescapáveis ataduras, a desafiar as múltiplas diversidades culturais a conviver cada vez mais em espaços societários comuns – se não numa mesma e única arena polimórfica. Nesses espaços, as inevitáveis fricções, contradições e fusões, com seus efeitos ao mesmo tempo inovadores e deletérios (de afirmação e negação), continuamente mobilizam indivíduos e grupos, classes e nacionalidades a rever seus tradicionais valores, sentimentos, costumes, visões de mundo e sentidos de pertencimento. Bolonha não é um fato isolado; parte de um todo – que se move –, é um evento sintomático.¹⁹ Por isso mesmo importa ser refletido e levado a sério.

Na América Latina, que sempre buscou na Europa um referencial, sobretudo para poder enfrentar a pressão do poderio norte-americano, o entusiasmo com a constituição do espaço europeu é amplo. Não é de se estranhar, pois, que muitos,

sem nenhum espírito crítico, entusiasmem-se com a possibilidade de adaptarem o processo ou mesmo de chegarem a fazer parte deste em sua integralidade. Quando se examina a realidade latino-americana, alguns especialistas querem ver em Bolonha a inspiração para esforços que são feitos, por exemplo, para melhorar a qualidade, para avaliar o que fazem as universidades, para estimular as inovações. Em realidade, desde Córdoba em 1918, a comunidade acadêmica latino-americana batalha por encontrar fórmulas que garantam uma maior qualidade aliada à pertinência.

Pode-se sempre perguntar em que medida a América Latina necessita ir buscar inspiração nesta experiência europeia e indagar se têm razão os que defendem que Bolonha é um modelo a ser adotado. Em matéria de formação de redes, capazes de permitir a elaboração de modelos próprios para a região, a América Latina dispõe de uma larga experiência histórica, que deve ser valorizada e revista. Nos últimos tempos, ganhou destaque a iniciativa, desenvolvida no marco do IESALC (UNESCO, Caracas), do “Espaço Latino-Americano e do Caribe de Educação Superior” (ENLACE), por intermédio de ações comuns das universidades, principalmente no que diz respeito a: sistema de créditos e critérios comuns de harmonização curricular, promoção da mobilidade de docentes, pesquisadores, estudantes e técnico-administrativos.

É na América Latina que é maior a consciência da necessidade de se manter a ideia de *qualidade e pertinência* como conceitos *interconectados*, e de que a pertinência não existe sem a busca da solução dos grandes problemas da sociedade, tais como a erradicação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da deterioração do meio ambiente, do aumento de discriminações de todo tipo, entre outros – todos objetivos do milênio, definidos pelas Nações Unidas, no ano 2000. Neste sentido, a criação e a consolidação de uma Rede Latino-Americana do *Conhecimento Socialmente Responsável*, materializada por uma dinâmica e integrada rede internacional de formação, pesquisa e inovação, com *finalidade de inclusão social*, representam o maior desafio da região para este século. O Espaço Europeu de Educação Superior pode ser para a América Latina, por seus vícios e virtudes, um excelente laboratório, com o qual se pode colaborar, sem que represente um modelo a ser fielmente seguido.

Notas

1. Sobre a Declaração e o Processo de Bolonha, ver www.ehea.info, www.esib.org, www.eua.be e http://www.iau-aiu.net/he/bologna_process/fre/declarations_fr.html.
2. Historicamente, o processo iniciou-se em 1998, em Paris, com a Declaração da Sorbonne, assinada por ministros de quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido. Em 1999, na Itália, 29 países viriam a firmar a Declaração de Bolonha, dando, então, oficialmente partida ao processo de construção do EHEU. A cada dois anos, os ministros reúnem-se para monitorar o processo, estabelecer prioridades e lançar novas iniciativas: Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvain-la-Neuve (2009). Em março de 2010, em Budapeste/Viena consolidou-se a criação do Espaço Europeu. A próxima reunião será em Bucareste, em 2012.

3. A ação da omc e seu impacto no ensino superior foram objeto de análise, em 2002, pela III “Cumbre Iberoamericana de reitores de universidades públicas” que, com a “Carta de Porto Alegre”, condenou a comercialização do ensino superior e iniciou um movimento de reação aos princípios defendidos pela omc. Ver livro publicado pela UFRGS, em 2002, com o título *Universidade: um lugar fora do poder* (coord. Wlana Panizzi).
4. Ver, a esse respeito, a coletânea *Les Ravages de la “modernisation” universitaire en Europe*, organizada por Charle e Soulié (2007), bem como o artigo de J. A. Nunes (2008), “Para onde vai a universidade?”, publicado no periódico *Le Monde Diplomatique* (edição portuguesa), sobre as reformas da universidade portuguesa.
5. Sobre o papel das universidades britânicas, ver, em particular, o documento apresentado à reunião de prêmios Nobel em Barcelona, em 2005 (www.mardias.net, electronic books, volume 13, doc. 1 e 2), sob o título “Compromisso social das universidades em face das investidas da comercialização”.
6. Referência a enquête realizada por intermédio da aplicação de formulários nas universidades hispânicas, conduzida diretamente por Alex Fiúza de Mello entre os meses de fevereiro e março de 2010, com amostragem final de 36% do universo total, constituído por 72 instituições.
7. Os protestos estudantis contra as mudanças, ocorridos nos anos de 2008 e 2009, e a dinamização do programa Sócrates-Erasmus de intercâmbio estudantil serviram para uma maior divulgação do Processo de Bolonha. 22 das 26 universidades, que responderam ao formulário da pesquisa, declararam que as transformações já são parcialmente conhecidas pelas várias comunidades acadêmicas e que prossegue, paulatinamente, a divulgação.
8. Quem tratou deste tema, em detalhes e de maneira pertinente, foi Roberto-Agustín Follari, por meio do artigo “El currículum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales”, na *Revista Iberoamericana de Educación* (RIES), volume I, número 2, 2010.
9. Disponível em: <www.kaosenlared.net/noticia/subida-tasas-planeta-bolonia>.
10. Um professor da Universidade de Cádiz, Espanha, J. Félix Ângulo (2008), chamou a atenção para a questão das competências e da utilização equívoca que vem sendo feita deste conceito em “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, em José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata/Universidad de Cádiz, p. 176-205.
11. O tema foi tratado em profundidade por vários especialistas e instituições, valendo a pena ressaltar: *Educación & Sociedad*, que, em 2003 e em 2004, publicou dois números especiais sobre o assunto; a Universidade de Guadalajara publicou um livro (2004) com o título *La educación superior y la integración iberoamericana* como resultado da V reunião de cúpula (“Cumbre”) ibero-americana de reitores de universidades públicas; o pesquisador canadense Yves Lenoir publicou “L’interaction instruction-socialisation dans le cadre d’une globalisation néolibérale: quelles finalités de l’éducation scolaire?”, resultado de uma comunicação apresentada durante o XII Congresso da Associação para a Pesquisa intercultural, realizado nos dias 1 e 2 de julho de 2009; a Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation elaborou, em 2005, um livro publicado em 2006, juntamente com a editora L’Harmattan, tendo como tema básico “L’éducation: bien public et/ou marchandise”.
12. Sobre os sistemas de acreditação, ver Hans Van Ginkel e Marco Antonio R. Dias (2006): “Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional”.
13. Referência ao tema da “indústria cultural” e das formas contemporâneas de fetichização das relações sociais incrementadas pelos novos espaços de reprodução do capital, por meio da dominação do setor de serviços e produtos culturais. Cf. Adorno e Horkheimer (1985).
14. Fiúza de Mello, 1999, defende a ideia de que a chamada “globalização” nada mais é que a “etapa superior” de desenvolvimento do capitalismo histórico – e não aquela do imperialismo, sugerida por Lênin –, um modo de produção e um processo civilizatório que, desde a sua origem, manifestam-se como um vigoroso e inexorável fenômeno de dimensões mundiais, a engendrar mudanças e adaptações contínuas das estruturas econômicas e das formas de superestrutura política e cultural de todas as sociedades, em escala planetária, segundo as necessidades de evolução e transformação

de seu modo de desenvolvimento, determinadas pela reprodução ampliada do capital e por seu progressivo processo de centralização.

15. Organização representativa de setores da grande indústria europeia, com cerca de 50 dirigentes de empresas (entre os quais J. Monod, da Lyonnaise des Eaux; F. Cornélis, da Petrofina; J. L. Beffa, da Saint Gobain; Giovanni Agnelli, da Fiat; Helmut Maucher, da Nestlé, além dos da British Telecom, Total, Renault, Siemens, entre outras), que defendeu, desde os anos 80 do século passado, a reforma do sistema universitário europeu e de sua dinamização em função das necessidades da inovação, como consta de documentos da entidade, a exemplo do Relatório de 1995, intitulado “Education for Europeans: towards the learning society” (<http://www.ert.be/doc/0061.pdf>), e aquele mais polêmico, de 1989, sob o título “Education and competence” (<http://assoreveil.org/ert.html>).
16. É irônico notar que esta era a crítica que os ocidentais faziam aos soviéticos em torno da questão de reconhecimento de estudos e diplomas. Em reuniões organizadas pela UNESCO, nos anos de 1980, para elaboração e aprovação de convenções sobre reconhecimento de títulos, estudos e diplomas do ensino superior, os soviéticos diziam que poderiam validar outros diplomas se estes fossem equivalentes aos seus, que seriam, obviamente, a referência básica de comparação. Hoje, a referência tem de ser, segundo a política adotada em várias organizações internacionais, a dos diplomas dos países signatários da Convenção de Lisboa de 1997, em particular os anglo-saxões.
17. É interessante notar que os ultraliberais de direita votaram pelo “sim”. “Et pour cause”. O projeto de Constituição referia-se umas 80 vezes ao mercado, quase 30 vezes à concorrência e, ao contrário, mencionava o progresso social apenas 3 vezes.
18. O termo “renacionalização” foi usado por Charles Kupchan, professor de relações internacionais na Universidade de Georgetown, nos Estados Unidos, num artigo publicado por *Le Monde*, em 14 de outubro de 2010: “L’érosion de l’idéal européen est préoccupante, même pour les Etats Unis! Les égoïsmes nationaux reprennent trop souvent le pas sur l’Union”.
19. Para um estudo completo da realidade, análises amplas necessitam ser feitas das relações com outros processos em curso na esfera internacional, em particular os intentos de se aplicarem os princípios do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, da Organização Mundial do Comércio, as diretrizes de qualidade para a educação transfronteiriça da OCDE e a revisão dos convênios regionais sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior da UNESCO.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRAULT, R. *Analyse critique: quelques éléments sur le Processus de Bologne; du Livre Blanc au reformes Darcos/Pecresse*. 2009. Disponível em: <<http://upvphilosophy.wordpress.com>>.

ÂNGULO, J.F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: SACRISTÁN, J.G. (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008. p. 176-205.

BROCK, C. Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de calidad. In: Serie GUN sobre El Compromiso Social de las Universidades, n. 2, 2003. Madrid: Global University Network for Innovation, 2003.

CAMINAL, M. La universidad, ante su crisis. *Barcelona Metropolis: Revista de información y pensamientos urbanos*, Barcelona, Cuaderno central, 20 jan. 2009.

CHARLE, C.; SOULIÉ, C. *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*. Paris: Syllepse, 2007.

DAVID, N. Universidade: a turbulência da nova gestão pública. *Le Monde Diplomatique*, II. Série, n. 24, out. 2008. (Edição portuguesa).

DIAS, M.A.R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação Superior*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> e em <www.mardias.net>. (v. 2, doc. 7).

ESTEVE, F. Incógnitas sobre el proceso de convergencia europea de la educación superior. In: TOLEDO, F. et al. *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Tecnos, 2006. p. 207-210.

FERNANDES, J.P.A.; BETTENCOURT, A. et al. O Processo de Bolonha e o futuro da universidade. *Le Monde Diplomatique*, II série, n. 26, dez. 2008. (Edição portuguesa).

FERNÁNDEZ LIRIA, C.F. Prólogo. In: ALEGRE, A.; MORENO, V. (Coord.). *Bolonia no existe: la destrucción de la universidad europea*. Gispuzcoa: Hiru, 2009. (Sediciones, n. 27).

FIÚZA DE MELLO, A. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRUZINSKI, S. *Planète métisse*. Paris: Actes Sud, 2008.

GUTIÉRREZ-SOLANA, F. La respuesta de los universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior: una solución a las demandas europeas en educación superior. In: TOLEDO, F. et al. *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Tecnos, 2006.

KENT, R. Debate: dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO. *Universidad Futura*, México, DC, v. 7, n. 19, p. 19-26, 1995.

NUNES, J.A. Para onde vai a universidade? *Le Monde Diplomatique*, II série, n. 24, out. 2008. (Edição portuguesa).

OLSSON, B. The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. In: BUCHERT, L.; KING, K. (Ed.). *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. CESO Paperback, La Haya, n. 24, p. 235-246, 1995.

PARDO, J.L. La decomposición de la universidad. *El País*, Madrid, 10 nov. 2008.

SALABURU, P. Los cambios que la sociedad espera de la universidad. In: TOLEDO, F.; MICHAVILA, F. *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*. Madrid: Tecnos, 2009.

SCHULTHEIS, F. et al. *Le cauchemar de Homboldt: les reformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'Agir/Fermer, 2008.

STAMELOS, Y. *De l'esprit critique au ranking universitaire: pièces d'un puzzle*. Paris: Université de Paris, 2009.

UNESCO. *Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*. 1995.

UNESCO. La educación superior en el siglo xxi: visión y acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998, Paris. *Informe final*. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm> e <www.mardias.net>.

UNESCO. *2009 World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: UNESCO, 2009.

VAN GINKEL, H.J.A.; DIAS, M.A.R. Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. In: Serie GUNI sobre El Compromiso Social de las Universidades, n. 2. 2007, Ediciones Mundi; Prensa Libros, 2003. p. 37-57. (Versão eletrônica em <www.mardias.net>, v. 3, segunda parte, doc. 1).

Recebido em abril de 2011.

Aprovado em maio de 2011.