

O PROCESSO DE BOLONHA E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DE ESPAÇOS TRANSNACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM MOVIMENTO

Ralf Hermes Siebiger¹

RESUMO: O presente artigo busca referenciar a consolidação do Processo de Bolonha - reforma do sistema de educação superior europeia sob os pressupostos da harmonização e da transnacionalização - no sentido de se identificar possíveis influências desse processo ante a criação de sistemas de educação superior de caráter transnacional na América Latina e, em especial, no Brasil. Para tanto, foram abordados: o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as políticas de educação superior no âmbito do Mercosul e os projetos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam) e da proposta denominada 'Universidade Nova', iniciativas das quais o Brasil é país integrante e que absorveriam influências ou teriam similitudes com o processo europeu.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior, processo de Bolonha, harmonização, universidade brasileira.

ABSTRACT: This article seeks to reference the consolidation of the Bologna process - reform of European higher education system under the conditions of standardization and transnationalism - to identify possible influences of this process before the establishment of systems of higher education in the transnational character of America America and, in particular, in Brazil. It had been discussed: the Treaty of Friendship between Brazil and Portugal, the higher education policies within Mercosur and projects at the University of International Integration of Lusophone African-Brazilian (UniLAB), Federal University of Latin American Integration (Unila) Federal University of Amazon Integration (Uniam) and the proposal titled 'New University' initiatives of which Brazil is a country member and that would absorb influences or similarities with the European process.

KEYWORDS: Higher education, Bologna process, harmonization, brazilian university.

¹ Licenciado em Pedagogia pela UnB, Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela UGF. Profissional Técnico da Educação Superior – Campus Universitário do Vale do Teles Pires – UNEMAT. E-mail: ralfsiebiger@gmail.com

Introdução

Para Dias Sobrinho (2009, p.129), reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou um sistema de poder; não haveria, portanto, “uma proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação a qual não mais se quer que perdure”.

Sob esse pressuposto, o presente artigo busca contextualizar uma das mais expoentes reformas recentes no campo da educação superior européia, denominada de *Processo de Bolonha* no que tange a seu possível impacto na reorganização de estruturas de educação superior em outros continentes, em especial, no que diz respeito aos sistemas transnacionais de educação superior em que o Brasil é país integrante.

Por meio da análise de expoentes, iniciativas de implementação de políticas e sistemas transnacionais de educação superior na América Latina e que compreendem o Brasil como país membro, busca-se identificar em que medida o processo de consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior pode trazer influências ou mesmo consequências para o *pensar* a universidade brasileira atualmente.

1 Origens do Processo de Bolonha

Se há nove séculos atrás, Bolonha concebeu a instituição que se espalhou primeiramente pelo ocidente e depois pelo mundo todo, no apagar das luzes do século XX, Bolonha inaugura um processo que pode vir a transformar consideravelmente a universidade na Europa e, talvez, em outras partes do mundo, como a América Latina (DIAS SOBRINHO, 2009, p.131).

Desde a ascensão do conceito de Estado-Nação, no início do século XIX, que se iniciaria uma profunda mudança nas universidades européias. Em praticamente todos os países da Europa continental, as universidades, antes privadas, passariam à tutela do Estado e teriam, como principal tarefa, a formação de profissionais para a emergente era industrial. Nesse contexto, surgiriam, então, três modelos de universidade (HORTALE e MORA, 2004, p. 939):

- a) Humboldtiano (Berlim, 1808), que tem, na pesquisa, a finalidade primeira da universidade, convertendo as instituições universitárias existentes em centros de desenvolvimento científico sob tutela do Estado;
- b) Napoleônico (França, 1811), concebida como serviço estatal, com a fi-

nalidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da nação por meio do estabelecimento de uma *elite indispensável* ao funcionamento do Estado;

c) Anglo-saxão (Reino Unido, 1809), que concebe a universidade – as universidades civis – como instituições públicas no que diz respeito ao acesso de estudantes, mas privadas do ponto de vista jurídico e de seu financiamento. Sob esse aspecto, as universidades inglesas foram as primeiras a criar conselhos de administração com representantes não-acadêmicos, possibilitando que figurassem com mais presença nos círculos governamentais e tivessem maior influência na concepção de políticas educacionais inglesas.

Desde seus surgimentos até o final do século XX, os três modelos de universidade não alterariam significativamente sua estrutura: eram, em sua maioria, instituições públicas com autonomia definida em lei; financiadas exclusivamente por recursos públicos; eram administradas exclusivamente pela comunidade acadêmica; contavam com corpo docente formado por agentes públicos (vinculados diretamente à universidade ou ao Estado como servidores públicos de maneira geral) e ofereciam cursos organizados em ciclos de longa duração com ênfase acadêmica (no sentido de se privilegiar a transmissão de conhecimentos em vez do desenvolvimento de competências). O único modelo divergente era o anglo-saxão, predominante na Inglaterra, com instituições financiadas por recursos não-públicos (mediante pagamento de mensalidades e de financiamento privado na realização de pesquisa), bem como participação de entidades não-acadêmicas nos conselhos de administração universitários (HORTALE e MORA, 2004, p.940-942).

Com o estabelecimento da União Européia no início da década de 90, Hortale e Mora (2004, p. 942) apontam que esses sistemas educacionais estariam funcionando à margem da integração européia definida para a nova comunidade criada. Anualmente, essas instituições registravam um número significativo de vagas ociosas (oferta maior que a demanda), recebiam insuficiente financiamento por parte do Estado e eram avaliadas, do ponto de vista dos dirigentes políticos da UE, como instituições distantes das atuais demandas sociais e desinteressantes aos jovens aspirantes a uma vaga, bem como aos já ingressos em suas cadeiras.

Por ocasião da celebração dos oitocentos anos da Universidade de *Sorbonne*, em 25 de maio de 1998, e diante das constantes críticas ao *modus operandi* das universidades européias, estabeleceu-se uma estratégia política com o objetivo de promover um processo de *uropeização* dos sistemas de educação superior daquele continente. Esse processo

vem ao encontro a medidas semelhantes que já vinham ocorrendo em outras esferas (econômica, com o estabelecimento do Euro como moeda oficial, dentre outras), no sentido de haver uma política comum (bem como uma afirmação ideológica de comunidade) a todos os países pertencentes à UE.

Na celebração em *Sorbonne*, ocorreu a assinatura, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior da França, Alemanha, Itália e Inglaterra, da *Declaração de Sorbonne*, um compromisso político alicerçado nos preceitos da UE com vistas à harmonização do sistema de educação superior europeu. Para tanto, nessa declaração se estabeleceu que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser coerentes e compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional de suas universidades (DIAS SOBRINHO, 2009; PORTUGAL, 2009).

Um ano após a publicação da Declaração de Sorbonne, a reforma teve início efetivamente mediante a assinatura da *Declaração de Bolonha*, em 1999, documento que define o escopo político para a educação superior européia: estabelecer, em um prazo de dez anos, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com o objetivo de aumentar a atração de estudantes de outros países e continentes para as universidades européias, proceder a uma maior coerência e a equivalência no que tange às estruturas dos cursos superiores e ao reconhecimento de estudos e títulos, bem como incentivar a mobilidade dos estudantes entre as várias fronteiras européias. Assim, é denominado de Processo de Bolonha o conjunto de estratégias políticas e medidas práticas que visam consolidar o EEES no prazo estabelecido.

Ao se forjar o novo EEES, os três modelos europeus de universidade existentes – humboldtiano, napoleônico e britânico – reorganizariam-se em uma estrutura padrão e equivalente, com graus acadêmicos compatíveis e comparáveis em todo continente europeu, sendo o modelo inglês a matriz de referência na padronização da estrutura universitária européia nesse processo. Nas palavras de Azevedo, Catani e Lima (2007, p.3),

[...] face ao novo desígnio de criação de um sistema europeu de educação superior [...] 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 lingüística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais.

É importante frisar que a base política para a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior se fundamenta na própria constituição da União Européia (UE), em 1992. Num movimento de defesa e fortalecimento desse bloco, as universidades vêm a se constituir como protagonistas na resolução dos problemas advindos tanto da lógica de globalização como do próprio processo de construção da UE. Nesse sentido, a premissa é de que a construção de uma Europa competitiva e unida passaria necessariamente, também, pela consolidação de convergências na educação superior de seus países.

Ressalta-se que criação do EEES, também, conjuga-se com a declaração do Conselho Europeu (instância decisória máxima da UE) que, em previsão feita no ano de 2000, indicava que em 2010 a “UE deveria converter-se na economia mais competitiva e dinâmica do mundo baseada no conhecimento” (PORTUGAL, 2009). Para tanto, por meio do Processo de Bolonha, basicamente são três as principais medidas para consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior:

- a) Adoção de um **sistema educacional constituído de dois ciclos**, sendo: o primeiro equivalente ao grau de Licenciado (duração de 6 a 8 semestres, com 180 créditos ECTS), que visa preparar os estudantes para o mercado de trabalho europeu (qualificação profissional); e um segundo ciclo, relativo à pós-graduação, equivalente aos graus de Mestre (duração de 3 a 4 semestres) e de Doutor (duração de 6 semestres), sendo este último grau exclusivo das universidades. Basicamente, trata-se de um modelo conhecido também como LMD 3-2-3 (Licenciatura, Mestrado, Doutorado, em anos), significando que num prazo de 8 anos o estudante teria concluído sua formação universitária;
- b) Implementação do **sistema de créditos ECTS** (*European Credit Transfer and Accumulation System*), ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, que mede a carga horária que o estudante precisa cumprir para concluir o programa de estudos previsto bem como para reconhecer, sendo o caso, títulos acadêmicos e estudos efetuados em universidades em outros países europeus. No regime de ciclos (LMD), os créditos seriam organizados em 180 créditos ECTS para a Licenciatura, 120 créditos ECTS para o Mestrado e de 180 a 240 créditos ECTS para o Doutorado;
- c) Adoção do **Suplemento ao Diploma**, que consiste num documento bilíngüe, de formato padrão para todos os países e emitido junto ao Diploma, constando a natureza dos estudos concluídos e competências adquiridas (grau acadêmico e/ou profissional), a estrutura do curso (conteúdo, módulos, unidades curriculares, estágios etc.), os créditos ECTS integralizados e as atividades extra-curriculares desenvolvidas (PORTU-

GAL, 2009; HORTALE e MORA, 2004, p. 951-953; MOURA, 2008, p.6).

A presente reforma pretende, também, aumentar e internacionalização de suas instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras européias, estendendo e aprofundando as relações entre suas universidades e as instituições e sistemas latino-americanos (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 151). Para que isso se torne possível, se faz

[...] imperativo a todo bloco europeu, a cada país e a cada instituição, o aumento de competitividade, não só pela questão de sobrevivência individual, mas também em razão da necessidade de consolidar um modelo convergente que permita a propagação de uma concepção de educação superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas internacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos (DIAS SOBRINHO, 2009, p.136).

Em suma, o estabelecimento de um EEES é basicamente um compromisso político, uma agenda de mudança, um esforço de mobilização conjunta para construir convergências na educação superior com a finalidade última de ser o eixo de consolidação de uma cidadania européia. O Processo de Bolonha traduz a resposta da Europa, organizada politicamente como União Européia, aos novos padrões globalizados de competitividade e de aligeiramento da formação profissional com vistas à integração dos cidadãos europeus às demandas do mercado de trabalho, na premissa de se eliminar as barreiras que impedem a livre circulação de capitais, mercadorias, conhecimentos e pessoas e, mais propriamente, dos profissionais (BASTOS, 2009; DIAS SOBRINHO, 2009, p. 136).

2 De Bolonha à América Latina

Tendo-se em vista esse movimento de reforma da educação superior européia e sua repercussão em outros continentes, intenta-se identificar em que medida o processo de consolidação desse Espaço Europeu de Ensino Superior pode trazer influências ou mesmo consequências para o *pensar* a universidade brasileira atualmente.

Nesse sentido, iniciativas como a proposta de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe estabelecida na *Declaração de Florianópolis*, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as medidas prospectadas pelo Mercosul, e a recente implementação de três instituições superiores - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB) e Universidade Federal da

Integração Amazônica (Uniam) - seriam passos concretos em direção à construção de estruturas de educação superior na América Latina equivalentes e compatíveis com as previstas no Processo de Bolonha.

Metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1991, p.48), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Considerando o objeto de estudo deste trabalho, recorreu-se à orientação de que “as pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 1991, p. 48). Optou-se, também, por se realizar essa pesquisa bibliográfica mediante a análise da literatura produzida por autores brasileiros (admitindo-se também coautoria com autores estrangeiros), tendo-se em vista averiguar, especificamente, a percepção *nacional* acerca das mudanças em curso na educação superior europeia, bem como seus efeitos na educação superior e na universidade brasileira².

2.1 A educação superior no Tratado de Amizade Brasil-Portugal

O “Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa”, firmado em 2001 (Decreto nº 3.927, de 19 de Setembro de 2001), consiste num documento legal que estabelece tanto a *Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa*, como o *Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização*, obtidos em instituições de ensino superior nos dois países (BRASIL, Decreto 3.927/2001).

Analisando-se o teor do Decreto 3.927/01, tem-se que os artigos 33 a 38 dispõem sobre a *Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa e*, especificamente, nos artigos 37 e 38 se prevê, a partir da definição de acordos complementares, a possibilidade de estudantes brasileiros ou portugueses, inscritos em uma Universidade de um dos países, serem admitidos a realizar uma parte do seu currículo acadêmico em uma universidade do outro país signatário. Também, há a indicação para o estabelecimento de um regime de concessão de equivalência de estudos aos acadêmicos de ambos os países para efeito mútuo de transferência e prosseguimento de estudos.

² Enquanto fontes documentais, tem-se as leis federais de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Lei 12.189/2010) e de criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Lei 12.289/2010); a Declaração de Fortaleza; o Tratado de Amizade Brasil-Portugal (Decreto nº 3.927, de 19 de Setembro de 2001); o projeto de implantação da Universidade Federal da Integração Amazônica e o texto-base da proposta denominada de “Universidade Nova”.

Por conseguinte, os artigos 39 a 45 tratam do “Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização”, assegurando que graus e títulos acadêmicos concedidos a estudantes de ambos os países, emitidos por estabelecimentos de educação superior, devidamente habilitados no Brasil e em Portugal, venham a ser reconhecidos nesses respectivos países, desde que atendam as legislações nacionais.

Verificando-se os termos constantes da referida legislação, ao se possibilitar a realização de estudos de estudantes brasileiros em Portugal (e vice-versa), bem como assegurar a equivalência de estudos (aproveitamento) e o reconhecimento de graus e títulos em ambos os países, tais diretrizes representam critérios de mobilidade estudantil, bem como de reconhecimento internacional de diplomas de certa forma semelhantes ao processo de Bolonha. E, ainda que tenha surgido anteriormente ao acordo de Bolonha, esse tratado, segundo Moura (2008, p.2), além de assegurar a mobilidade para estudantes e diplomados brasileiros e portugueses, é relevante na medida em que aborda tanto as diretrizes curriculares para a educação superior com base no Processo de Bolonha e garante a discussão sobre equivalências tanto no Brasil como em Portugal.

2.2 Políticas de Educação Superior do Mercosul

O Mercado Comum do Sul (Mercosul), fundado em 1991, consiste num bloco de integração entre os países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, inicialmente com perfil de união aduaneira (recentemente, em dezembro de 2009, foi aprovada oficialmente a adesão da Venezuela como Estado-parte do Mercosul). De acordo com o Tratado de Assunção, documento constitutivo do bloco, a proposta de um mercado comum do sul implica na livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países integrantes (BRASIL, 2010b).

No que tange à área educacional e, especificamente à educação superior, tem-se o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que por sua vez atua no sentido de se estabelecer um espaço acadêmico regional com a finalidade de propiciar a formação de recursos humanos de forma equivalente (ou compatível) entre os Estados-parte, visando estimular o processo de integração. Também busca facilitar o reconhecimento da produção local, creditando sua relevância de modo que possa ter representatividade regional.

O SEM se caracteriza por uma atuação em três frentes: reconhecimento (a partir de um sistema de reconhecimento de carreiras como mecanismo de homologação de títulos entre instituições/países), mobilidade estudantil (mediante instrumentos de transferência de créditos) e cooperação interinstitucional (programas conjuntos de ensino e pesquisa

entre as instituições parceiras) (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2009). Segundo Marques (2006), processos como o Tratado de Bolonha teriam ganhado importância estratégica na composição e no fortalecimento de blocos econômicos regionais, sendo natural outros blocos se articularem para estruturar iniciativas semelhantes.

Como principais medidas pertinentes às frentes mencionadas, Cabral (2006, p.851) pontua a integração educacional por meio da equivalência curricular entre países/instituições. Tem-se, para tanto, protocolos assinados pelos países membros, tais como o “Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do Mercosul”, de 1996, e o “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do Mercosul”, assinado em 1999.

Já quanto ao campo do reconhecimento, tem-se o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação (MEXA)³, que visa o reconhecimento recíproco de títulos de graduação, para fins acadêmicos. Implantado experimentalmente entre 2003 e 2006, conta com a participação de algumas instituições de ensino da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai (CABRAL, 2006, p.850).

E, com respeito à mobilidade, tem-se o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados – MARCA⁴, associado às carreiras acreditadas por meio do MEXA, que busca promover intercâmbios de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores educacionais. Destaca-se, também, a aprovação, em Dezembro de 2009, pela Comissão de Relações Exteriores (CRE), do Acordo sobre Gratuidade de Vistos para Estudantes e Docentes entre os países-membros do Mercosul, aplicado a estudantes em caso de pedidos de residência temporária para frequentar cursos secundários, graduação, pós-graduação, exercício de docência ou realização de pesquisas em estabelecimentos oficiais pertencentes aos países do bloco (CABRAL, 2006, p.850; SOARES, 2009, p.1).

³ No Plano Estratégico 2001-2005 do Setor Educacional do MERCOSUL foram definidas a acreditação, a mobilidade e a cooperação interinstitucional como as linhas prioritárias para a Educação Superior. Sobre este marco foi desenvolvido o Mecanismo Experimental de Acreditação de cursos de Graduação no MERCOSUL (MEXA), com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade dos cursos por meio da implementação de um sistema comum de acreditação, baseado em critérios e parâmetros de qualidade previamente acordados, com a finalidade última de se tornar um mecanismo permanente de acreditação de cursos de graduação do MERCOSUL.

⁴ MARCA é primeiro programa de mobilidade de estudantes de graduação promovido pelos governos do Setor Educacional do MERCOSUL. Participam deste programa os países membros e associados do bloco, sendo que esse programa está relacionado aos cursos já acreditados pelo MEXA, e é desenvolvido por meio da participação de estudantes em períodos letivos regulares de um semestre acadêmico em universidades dos estados-parte.

Por ocasião da XXXV, Reunião do Conselho do Mercosul, em 2008, estabeleceu-se, além do MEXA e do MARCA, um novo instrumento legal para a educação superior: o ARCU-SUR⁵, que consiste num memorando de entendimento mútuo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos universitários para o reconhecimento regional das respectivas titulações no Mercosul e países associados já com limites estabelecidos para o biênio 2009-2010: na primeira etapa de reconhecimento, um limite de 50 cursos para cada área de conhecimento e, para o Brasil, nesse período, o limite de 20 cursos por área (SOARES, 2009, p.1).

Em síntese, o objetivo desses mecanismos traduziu-se em “acordar um sistema internacional compatível para a acumulação e transferência de créditos acadêmicos – semelhante ao European Credit Transfer System e a outras experiências de países da América Latina –, que assegure a comparação e a análise da equivalência” (MELO, 2005, p.19). Porém, vale ressaltar que esses acordos e medidas referem-se apenas à mobilidade e reconhecimento de estudos para fins acadêmicos e de prosseguimento de estudos, não habilitando automaticamente o concluinte para o exercício profissional. Para Cabral (2006, p.851), essas ações seriam ainda “incipientes, que demonstram, no contexto de uma integração de natureza prioritariamente econômica, uma proposta integrativa educacional ainda no começo de sua caminhada – como, aliás, o próprio Mercosul”.

Observa-se, no entanto, que mesmo política e economicamente distante do contexto atual da União Européia, a discussão sobre reforma acadêmica e sobre mobilidade da educação superior no âmbito da América Latina e do Mercosul reflete a “crescente necessidade de uniformidade de parâmetros de desempenho, avaliação da qualidade, currículos, credenciamento e mobilidade de alunos, professores e egressos”, em que:

[...] o compromisso europeu firmado na Declaração de Bolonha constitui-se em exemplo e desafio para a educação superior na América Latina [admitindo-se, para tanto, a] influência que a criação de um espaço europeu da educação superior pode ter sobre a

⁵ O ARCU-SUR consiste num acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados. Conforme teor do acordo, O Sistema ARCU-SUR atingirá os diplomas determinados pelos Ministros da Educação dos Estados Partes do MERCOSUL e dos Estados Associados, em consulta com a Rede de Agências Nacionais de Credenciamento (RANA) e os âmbitos pertinentes do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), considerando especialmente as que precisarem da graduação superior como condição para o exercício profissional (MERCOSUL, 2008, p.4).

educação superior na América Latina e no intercâmbio entre ambas as regiões (MELO, 2005, p.7).

Nessa ótica de internacionalização, segundo Azevedo (2008), tanto o Processo de Bolonha, na Europa, como o SEM, seriam atualmente significativas fontes indutoras de reformas com vistas à comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os distintos sistemas nacionais de educação superior dos países membros. Para o autor, estaria clara a semelhança com o processo europeu, sendo, portanto, um desafio aos países-membros – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai – “integrar seus próprios sistemas de educação superior e, concomitantemente, criar mecanismos de reconhecimento e mobilidade com sistemas extra-Mercosul como é o caso do futuro EEES que se encaminha para sua conclusão com o Processo de Bolonha” (AZEVEDO, 2008, p.876).

2.3 Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB)

Em maio de 2004, os ministros de educação dos países pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), reunidos em Fortaleza, assinaram um acordo que tem por objetivo criar, num prazo de dez anos, um Espaço de Ensino Superior da CPLP. Essa decisão, publicada no documento intitulado *Declaração de Fortaleza*, possui objetivos semelhantes aos do espaço de ensino superior europeu desenvolvido por meio do Processo de Bolonha, indicando como prioridades: a) o estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional; b) a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos; c) a cooperação no domínio da estrutura das formações superiores; e d) o incentivo à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países (DECLARAÇÃO DE FORTALEZA, 2004, p.1).

Na declaração, os ministros apontam, como premissa, a importância do ensino superior para o desenvolvimento sustentável dos seus países, bem como para a redução das desigualdades e como meio de garantir a integração dos seus cidadãos na própria CPLP e nas demais comunidades internacionais. Vale lembrar que a CPLP é integrada, além do Brasil, por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Quatro anos depois após a assinatura da *Declaração de Fortaleza*, em abril de 2008, o Ministério das Relações Exteriores anunciaria, num prazo de dois anos, a criação da Universidade da CPLP, com sede na cidade

de Redenção, no Ceará, com a premissa de ser uma universidade pensada especificamente para unificar o idioma, consolidar a integração e disseminar o ensino à distância, sobretudo entre os países africanos e o Timor Leste (UOL EDUCAÇÃO, 2008).

Contudo, o projeto da UniCPLP dotou-se de maior abrangência. Recentemente, transformou-se de UniCPLP em Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UniLAB, ganhando efetivo corpo institucional em 20 de julho de 2010, com a publicação, pelo governo federal, da Lei 12.289 que dispõe sobre a criação da respectiva universidade, com sede em Redenção, Estado do Ceará. Segundo o texto legislativo, a UniLAB tem como “missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos” (BRASIL, Lei 12.289/2010).

Sob tutoria da Universidade Federal do Ceará – UFC, a UniLAB é a concretização, em escala mais ampla, do projeto da UniCPLP, uma vez que acrescenta a premissa de fortalecer os vínculos da lusofonia afro-brasileira. Para tanto, tem por característica promover a cooperação internacional por meio de intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países. A oferta de cursos se dará com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas ao Brasil e aos demais países-membros da CPLP (BRASIL, Lei 12.289/2010).

Retomando-se os termos da Declaração de Fortaleza, que prevê, até o ano de 2014, a consolidação de um espaço de ensino superior de abrangência transnacional no âmbito dos países de língua portuguesa – como vêm ocorrendo com o Espaço Europeu de Educação Superior, verifica-se que o projeto da UniLAB é um passo fundamental para a consecução desse objetivo. Nesse sentido, cabe observar que Portugal, ao mesmo tempo em que integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, integra, sobretudo, a Comunidade Européia, e é um dos países precursores do processo de Bolonha com vistas à consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Ou seja, nesse movimento de harmonização luso-afro-brasileiro, já se teria um processo em curso que em 2014 completará quatorze anos – acordo de Bolonha – e que, notadamente, pode se tornar referência para a criação desse espaço transnacional no âmbito da CPLP.

2.4 Criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Outra estrutura transnacional de universidade semelhante à

UniLAB se refere à criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Lançada em 2007, a proposta foi aprovada na Câmara dos Deputados em 2009, por meio do Projeto de Lei 2.878/2008. Recentemente, em 12 de janeiro de 2010, o Governo Federal, por meio da Lei 12.189, criou oficialmente a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, tendo como premissa, conforme texto da lei, a “atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina”. O campus da Unila terá sede em Foz do Iguaçu, Paraná, em uma área de 38 hectares doada pela empresa Itaipu Binacional, sendo um local geograficamente entendido como estratégico por situar-se na fronteira entre o Brasil e o Paraguai e a poucos quilômetros da Argentina (BRASIL, Lei 12.189/2010).

Conforme previsto em lei, a Unila contará um corpo docente formado por professores visitantes oriundos dos diversos países parceiros, sendo o processo seletivo realizado tanto em língua portuguesa como em língua espanhola. A seleção para ingresso de alunos contará com os mesmos critérios de seleção de professores, prevendo-se a utilização do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para a seleção de alunos. No caso dos alunos de outros países, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) irá preparar uma versão em espanhol do exame (BRASIL, Lei 12.189/2010; INFORMATIVO CI-UNILA, 2009).

O Projeto da Unila é semelhante ao da UniLAB no sentido de reservar 50% das suas vagas para alunos brasileiros e a outra metade a alunos de outros países signatários. No caso da Unila, a reserva dos outros 50% é para alunos dos demais países latino-americanos. A universidade prevê, em cinco anos, o atendimento de 10 mil estudantes e a admissão de cerca de 500 professores em seu quadro docente, sendo metade dos docentes, também, formada por profissionais dos demais países latino-americanos. No texto da Lei 12.189/2010, já foram criadas 250 vagas de docentes e 139 vagas para funções técnico-administrativas.

Segundo o Professor Helgio Trindade, presidente da comissão de implantação da universidade, os cursos ofertados serão bilíngües (aulas em espanhol e português) e com abordagem interdisciplinar. De acordo com Trindade, pretende-se, a partir de 2010, oferecer em torno de 12 cursos superiores, cobrindo todas as áreas do conhecimento (INFORMATIVO CI-UNILA, 2009).

Semelhantemente ao EEES, por seu caráter transnacional, a Unila prevê um processo de equivalência curricular bem como de transferência e aproveitamento de créditos, reconhecimento de títulos e o estímulo à mobilidade acadêmica interinstitucional entre os países membros.

2.5 Criação da Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam)

O projeto inicial de criação da Universidade Federal da Integração Amazônica - Uniam, com presença multicampi e tendo como sede a cidade de Santarém-PA, inicialmente foi apresentado ao Ministério da Educação por ocasião da solenidade de celebração dos 50 anos da Universidade Federal do Pará, em Belém, em julho de 2007. Em dezembro de 2008, instalou-se oficialmente, por meio do Ministério da Educação, a Comissão de Implantação da nova universidade.

Basicamente, a estrutura da Uniam é formada pela junção das instalações, recursos humanos e materiais – bem como dos cursos de graduação e pós-graduação já existentes – da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Santarém, e os Núcleos de Óbidos, Oriximiná e Itaituba), e da Universidade Federal Rural da Amazônia (Unidade Descentralizada do Tapajós). A área da nova universidade compreende cerca de 500 mil km², abrangendo todos os municípios das mesorregiões do baixo Amazonas e do sudoeste paraense, representando uma população de cerca de um milhão de pessoas (UNIAM, 2009, p.6).

Segundo o documento oficial do projeto de implantação da Uniam, as características de sua localização geográfica – parte central da Amazônia, limites nacionais com os estados do Amapá, Amazonas e Mato Grosso e internacionais com Guiana e Suriname – favorecem a cooperação internacional transfronteiriça em atividades de pesquisa, formação de profissionais e extensão. Para tanto, tem por objetivo instituir uma rede multi-institucional que agrega os estados da Amazônia Brasileira e os países membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica, quais sejam: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Propõe-se, juntamente com as demais universidades da região, constituir-se num projeto de integração pan-amazônica (UNIAM, 2009, p.34).

Em termos de projeto pedagógico, a estrutura curricular dos cursos é modular, organizada em três ciclos de estudos:

a) Primeiro Ciclo Básico de Estudos Amazônicos, com duração de um ano (800 horas-aula), de natureza formativa geral, multidisciplinar e constituído de créditos aproveitáveis em todos os cursos. Tem o objetivo de contextualizar o estudante para os aspectos mais fundamentais da região-foco, suas características e problemas contemporâneos, a partir da compreensão das várias áreas de conhecimento, sejam exatas, naturais, sociais ou humanas;

b) Segundo Ciclo de Graduação Profissional, com duração de um semestre (400 horas-aula) e perfil interdisciplinar comum para todos os cursos dentro um determinado Instituto/área de conhecimento. Possui caráter qua-

lificativo para uma diplomação profissional superior dentre as várias modalidades oferecidas;

c) Terceiro Ciclo, em nível de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, com a oferta de programas internos de qualificação (doutorado e/ou mestrado para o corpo docente e especialização e/ou mestrado interinstitucional/minter para o corpo funcional técnico) bem como de programas voltados ao atendimento à demanda externa (UNIAM, 2009, p.13).

Além da estrutura curricular em ciclos e módulos, outro aspecto que merece atenção diz respeito às possibilidades de certificações especiais e diplomações oferecidas pela UNIAM. Nesse sentido, a universidade oferece as chamadas *diplomações profissionais finais*, de caráter integral (entre 2.800 e 4.000 horas-aula) para diversas carreiras, sejam bacharelados, licenciaturas, bem como as *diplomações integradas* (entre 2.800 e 3.200 horas-aula), que compreendem estudos menos especializados que os anteriores, porém, com possibilidade de se abranger mais de uma área do conhecimento. Há, também, a opção pelas denominadas *certificações alternativas* (entre 800 e 2.000 horas-aula), oferecendo-se, por exemplo, o “Certificado em Estudos Amazônicos Interdisciplinares” para os alunos que cursaram apenas o ciclo básico ou o “Certificado de Tecnólogo” em diferentes habilitações (integralizado com 2.000 horas-aula), além de várias outras opções de certificação. Quanto ao ingresso na instituição, assim como previsto para a Unila, a Uniam também recorrerá ao Enem como recurso para a seleção e admissão de alunos (UNIAM, 2009, p.27).

Tecendo-se uma análise do projeto da Universidade Federal da Integração Amazônica – Uniam, constata-se, face ao sistema de ciclos proposto, uma correspondência com o sistema de ciclos previsto no Processo de Bolonha. E, ainda que se estabeleça em caráter interno à universidade, o aproveitamento de créditos comuns às várias opções de formação ofertadas pela Uniam, assemelha-se ao sistema de transferência de créditos europeu (ECTS). Nesse sentido, considerando-se que o projeto político da universidade prevê estratégias de integração entre os oito países membros do Tratado de Cooperação Amazônica, infere-se que um sistema que compreenda créditos e estruturas curriculares equivalentes e harmônicas venha a se tornar um mecanismo pedagógico fundamental para se atingir tais objetivos de integração pan-amazônica, a exemplo do sistema ECTS, na Europa, que também utiliza-se de mecanismos semelhantes.

2.6 Projeto ‘Universidade Nova’

As discussões sobre as propostas de reforma universitária no Brasil compreendem também uma concepção de universidade intitulada de “Universidade Nova”, inspirada, em alguns pontos, nas reformas

advindas do Processo de Bolonha. Em termos sucintos, tal proposta compreende a implantação de um regime de três ciclos (pré-graduação, graduação e pós-graduação), mediante a criação de uma modalidade de cursos chamada Bacharelado Interdisciplinar (BI), oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde), com duração total de 6 (seis) semestres e carga horária de cerca de 2.400 horas (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.199).

O BI seria composto de duas etapas, sendo a primeira, de formação geral, destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural (com carga horária mínima de 600 horas). A segunda, de formação específica, é destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar (com carga horária de 1.200 horas) (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.204-205).

A mudança proposta no projeto *Universidade Nova* teria como objetivo último dotar a universidade brasileira de uma estrutura curricular e de uma arquitetura acadêmica que atendam aos critérios da modalidade dos regimes modulares de formação em ciclos, proporcionando um modelo de educação superior compatível, no que for pertinente para o contexto nacional, com o modelo norte-americano e com o modelo unificado europeu (Processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. Para tanto, a proposta do BI, à semelhança do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma europeus, teria sua estrutura baseada num conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante os períodos letivos e computados em seu currículo (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.232).

É importante salientar que a formulação da proposta da *Universidade Nova* parte, entre outros aspectos, da análise do contexto universitário europeu que deu origem ao Processo de Bolonha: ou seja, de que cada país da União Européia dispunha de um sistema de organização de ensino superior próprio, autônomo, diferente e - em tese - incompatível com os demais. Nesse sentido, com o advento da organização dos países europeus em UE, tornar-se-ia imperativa a padronização dos sistemas de formação profissional entre os países signatários dos diversos acordos de integração econômica e política (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.126).

Nesse sentido, de acordo com Azevedo, Catani e Lima (2008), a proposta da Universidade Nova poderia ser compreendida como um modo de se afastar do Processo Bolonha e se reaproximar do modelo norte-

americano sem a necessidade de se oferecer a mesma infraestrutura da universidade norte-americana ou de se encaminhar a formação profissional na graduação como vem acontecendo na Europa do Processo de Bolonha. Para os autores,

Como tem acontecido na história recente (séculos XX e XXI) da diplomacia brasileira, ao que tudo indica, o Brasil aprecia e admira as novidades européias, embora deixe-se levar pela força gravitacional dos EUA. Apesar do discurso otimista, o Brasil, com a Universidade Nova, corre o risco de transformar suas Universidades Públicas em Liberal Arts Colleges [...] (AZEVEDO, CATANI e LIMA, 2008, p.27).

Arruda (2009) também segue essa direção ao analisar as discussões sobre a proposta da Universidade Nova,

[...]cuja idéia central é a implantação de bacharelados interdisciplinares (BIs), com o intuito de propiciar uma formação geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica antes da pós-graduação. Essa proposta tem como referência o Modelo Norte-Americano e o Modelo Unificado Europeu, mais conhecido como Processo de Bolonha (p.10).

Nas palavras de Santos e Almeida Filho (2008, p.237), apesar de se identificar semelhanças entre o modelo europeu atual e a proposta da Universidade Nova, as diferenças de contexto entre os espaços universitários europeu e latino-americano seriam grandes o bastante para supor uma adesão formal e irrestrita ao Processo de Bolonha, uma vez que haveriam grandes diferenças ideológicas, formais e operacionais entre o BI da *Universidade Nova*, o *College* no modelo norte-americano e o *Bachelor* do modelo unificado europeu.

Entre defesas e críticas à proposta da *Universidade Nova*, segundo (AZEVEDO, CATANI e LIMA, 2008, p.22), o Documento Preliminar para Consulta Pública da Universidade Federal da Bahia (UFBA) aponta que as universidades de Brasília (UnB), do Piauí (UFPI) e do ABC (UFABC) estariam, também, em vias de implementar esse processo de reforma, o que indica uma adesão de instituições públicas federais à esse formato de reestruturação curricular.

3 Considerações finais

Contando-se, em 2010, dez anos do início da implementação do Processo de Bolonha, da consolidação de um Espaço Europeu de Ensino

Superior, e tomando-se como premissa o alcance dessa reforma nas recentes revisões de sistemas e estruturas de educação superior nos demais continentes, buscou-se, com a presente síntese, contribuir para elucidar a seguinte questão: em que medida a criação desse espaço europeu de ensino superior pode trazer influências e mesmo consequências para o *pensar* a universidade brasileira atualmente?

Constata-se que as iniciativas referentes ao Tratado de Amizade Brasil-Portugal, das políticas de educação superior no âmbito do Mercosul, da criação das universidades UniLAB, Unila e Uniam, bem como da proposta da Universidade Nova trazem em seu bojo a tônica do alcance internacional do Processo de Bolonha e da consolidação do EEES. Essa discussão está presente tanto na agenda dos países precursores desse processo (União Européia) bem como na agenda das comunidades internacionais em que o Brasil é país integrante (CPLP; Mercosul, TCA, entre outras). Sem dúvida, no que diz respeito a cada instância que compõe esse processo – quer seja na esfera política, das comunidades internacionais e nas instituições – cabe estudos mais aprofundados e específicos no que tange à análise da tendência de harmonização (ou equivalência) de estruturas e sistemas de educação superior com vistas à consolidação de espaços transnacionais de educação superior que vêm crescendo e ganhando corpo atualmente no Brasil.

Diante desse possível cenário de harmonização, mais alguns questionamentos se fazem pertinentes: considerando que Portugal é pertencente à União Européia, que se constitui num dos países precursores da consolidação do EEES, e que, ao mesmo tempo, também é país integrante da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – da qual o Brasil também é país-membro –, em que medida os encaminhamentos do Processo de Bolonha na definição do EEES – guardadas as proporcionalidades – podem vir a se tornar referência no novo espaço de educação superior previsto no âmbito da CPLP? Se estaria caminhando para um processo de *mundialização harmônica* das estruturas de educação com base nos preceitos de Bolonha com influência pontual no Brasil?

Para elucidar essa questão, Bollmann (2007) estabelece uma relação entre o que vêm ocorrendo na Europa, com o Processo de Bolonha, e a universidade brasileira. Segundo o autor, o principal objetivo das mudanças estruturais nas universidades européias sob o signo do atual processo de Bolonha – principalmente no que tange ao aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior – consiste na adaptação dessas instituições aos tratados da União Européia, o que expressaria uma universidade concebida enquanto organização social. Num cenário de privatização das políticas públicas, essa também seria uma re-

alidade da reforma da universidade brasileira, que, sob o efeito da mudança nas conjunturas nacional e internacional de um mundo que se pretende globalizado (guardadas as devidas proporções), imprime outros significados às instituições de um modo geral, e à universidade em particular, que por sua vez submeter-se-ia às mudanças socioeconômicas advindas dos atuais movimentos de transformação do Estado.

Ressalta-se que o Brasil atualmente vem obtendo, a cada dia, maior reconhecimento externo ao integrar cadeiras em diferentes conselhos de organismos internacionais, o que lhe confere maior representatividade, entre os países da América Latina, no que tange à adoção de políticas e acordos internacionais em diversas áreas e setores. Considerando as relações internacionais por meio das distintas comunidades de que participa – CPLP, Mercosul, TCA, entre outras –, o Brasil, na eventualidade de inclinar-se à influência do Processo de Bolonha, tornar-se-ia uma referência ante os países latino-americanos de maneira geral, o que, aos olhos da União Européia, seria estrategicamente fundamental para que em terras européias venha a se atingir o objetivos de maior atração e mobilidade estudantil – por sua vez entendidos enquanto público-alvo que sustenta esse sistema.

Isso significa que, no Brasil, a discussão sobre harmonização/ equivalência de estruturas e sistemas de educação superior, quer seja em nível nacional, latino-americano ou intercontinental, vem fazendo parte e ganhando cada vez mais espaço na agenda de pesquisadores brasileiros. Inclusive, grande parte dos autores que estudam a consolidação do EEES e seus efeitos são uníssonos em apontar que atualmente qualquer movimento relativo a reformas universitárias que se pretenda realizar no mundo seria considerado parcial se deixasse de mencionar ou fazer referência ao Processo de Bolonha (AZEVEDO, CATANI e LIMA 2007; CHARLE, 2004; DIAS SOBRINHO, 2009; ERICHSEN, 2008; HORTALE e MORA, 2004).

Em suma, o fundamental nessa conjuntura de definição de espaços transnacionais de educação superior semelhantes ao Processo de Bolonha em que o Brasil é país integrante – seja protagonista ou coadjuvante – é se garantir a discussão dessas propostas em agendas mais abrangentes e presentes na maior quantidade e qualidade de espaços possíveis: no governo, na academia, na sociedade civil organizada, entre outros. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo consistiu em traçar alguns apontamentos no que diz respeito a um processo gradativo e multifacetado de entrada dessas tendências européias de harmonização no âmbito da educação superior brasileira, processo esse que vem se consolidando, em especial, por meio de iniciativas de criação e reestruturação de espaços transnacionais de educação superior tais como as abordadas nesse texto.

Assim, nessa primeira década de consolidação do EEES, na Europa, a tônica da discussão se estabelece, sobretudo, na premissa de que o Brasil venha a reunir os devidos subsídios para atuar num contexto educacional inevitavelmente cada vez mais propenso a se tornar supranacional, intercultural, harmônico, equivalente e, aspira-se, reconhecido e respeitado reciprocamente em mesma medida.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o Mercosul. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/19.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

_____. O Mercosul e a educação superior: qual integração? *Revista Atas de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB, v. 4, no 3, p. 303-320, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/viewArticle/1719>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; LIMA, L. O Processo de Bolonha e sua influência na educação superior no Brasil. In: *ANPAE: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2007, Porto Alegre-RS: Por uma Escola de Qualidade para Todos. Niterói e Porto Alegre. ANPAE e UFRGS, 2007. v. 1. p. 1-30. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/316.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4072008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 16 jun. 2009.

BASTOS, C. C. B. C. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar ; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BOLLMANN, M. G. N. Políticas para a educação superior no Brasil: o dilema da universidade e sua rendição ao mercado. *Cadernos Anpae*, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/281.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

BRASIL. *Decreto 3.927, de 19 set. 2001*. Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/b_port_139_3927.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. *Lei 12.189, de 12 jan. 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm>. Acesso em 13 jan. 2010.

_____. *Lei 12.289, de 21 jul. 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em 22 jul. 2010.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Mercosul*. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2010(b).

CABRAL, G. P. Integração educacional no âmbito do ensino superior no Mercosul. In: *XV Encontro Nacional do COMPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito*. Manaus, 2006. Disponível em: <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/guilherme_perez_cabral.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2010.

CHARLE, C. [et al.]. Ensino superior: o momento crítico. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, out. 2004. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 set. 2009.

CI-UNILA – Comissão de implantação da Universidade Federal da Integração Latino-americana. *Informativo CI-UNILA, n. 7, novembro 2009*. Disponível em: <http://agenciaimam.com.br/unila/_arquivos/_pdfs/20091110134826_Informativo_CIUUNILA_7.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DECLARAÇÃO DE FORTALEZA. Disponível em: <<http://www.cplp.org/AdmIn/Public/DWSDownload.aspx?File=%2FFiles%2FFiler%2Fcplp%2Fredes%2Feduc%2FDECLARACAODEFORTALEZA.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro

de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

EDUCAÇÃO. Aprova criação de universidade luso-afro-brasileira. Agência Câmara, Brasília, 15 maio 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/CIDADES/134716-EDUCACAO-APROVA-CRIACAO-DE-UNIVERSIDADE-LUSO-AFRO-BRASILEIRA.html/>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

ERICHSEN, Hans-Uwe. *Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade*. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2009.

EUROPA. *Portal da União Européia*. Disponível em <http://europa.eu/index_pt.htm>. Acesso em: 15 jul. 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HORTALE, V. MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Revista Educação & Sociedade*, vol.25, n. 88, p. 937-960, Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2009.

LULA quer UniCPLP funcionando em 2010, diz Amorim. *Notícias UOL Educação*, São Paulo, 25 junho 2008. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2008/06/25/ult5771u27.jhtm>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

MARION, J. C. (et al.). *Monografia para cursos de administração, contabilidade e economia*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, R. *Integração no Mercosul: Governos do bloco avaliam opções para efetiva integração regional*. *Universia Brasil*, São Paulo, 6 setembro 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=11887>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

MELO, P. A. ; ANGELO, G. V. ; LUZ, R. J. P. da. *A Educação Superior na América*

Latina: a convergência necessária. *Revista de Ciências da Administração* (CAD/UFSC), Florianópolis - SC, v. 7, p. 31-47, 2005.

MERCOSUL EDUCACIONAL. *A Educação Superior no Setor Educacional do Mercosul*. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=37>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MERCOSUL. *Tratado de Assunção - 1991*. Disponível em <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Conselho do Mercado Comum. *Decisão 17/08 - Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados Associados*, San Miguel de Tucumán, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/aval_ext_int/orientacoes_gerais/Acordo%20participacao_dec_017_CMC.pdf>. Acesso em 27 jul. 2010.

MOURA, C. P. de. O Processo de Bolonha e a Formação em Comunicação: a inserção da pesquisa nos cursos em Portugal. In: *Brasil-Portugal: I Colóquio Bi-Nacional de Ciências da Comunicação - Buscas e Tendências da Pesquisa Lusófona em Comunicação*, 2008, Natal. INTERCOM 2008 - Mídia, Ecologia e Sociedade. São Paulo: Intercom, 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0974-1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Processo de Bolonha*. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova* (mimeo). Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em 16 jun., 2009.

SOARES, C. M. P. C. B. Integração educacional - educação superior e legislação do Mercosul. In: *Seminário de Direito Internacional Rio de Janeiro*, 11 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.ceinter.com.br/artigo/14-INTEGRAcAO-EDUCACIONAL-Educacao-Superior-e-Legislacao-do>>

Mercosul-.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

STALLIVIERI, L. *O processo de internacionalização das instituições de ensino superior*. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2009.

UNIAM – Universidade Federal da Integração Amazônica. *Projeto de Implantação*. Santarém: Uniam, 2009. Disponível em: http://portal.cnm.org.br/sites/7700/7787/noticias/UNIAM_1_Edicao.pdf <<http://www.integramazonia.com.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana. *Apresenta a universidade*. Disponível em: <<http://www.unila.ufpr.br/>>. Acesso em: 12 nov., 2009.

Recebido em: 18/10/2010

Aprovado em: 16/02/2011