

CANAIS DE APROXIMAÇÃO ENTRE O MODELO DO PROCESSO DE BOLONHA EUROPEU E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: APONTAMENTOS INICIAIS¹

Ralf Hermes Siebiger *
ralfsiebiger@gmail.com

RESUMO

A presente discussão busca apontar o movimento de ingresso e de influência das diretrizes e medidas do processo de Bolonha no contexto da educação superior brasileira, identificando-se, para tanto, três canais de acesso: a União Europeia, por meio dos projetos *Alfa/Tuning – América Latina* e *Babel*, a Unesco, por meio das conferências regional e mundial de educação superior, e, internamente, as próprias políticas governamentais referentes ao Programa Reuni e aos Referenciais para a criação de Bacharelados Interdisciplinares nas universidades federais, as quais possuem princípios e medidas congêneres à reforma europeia. A seleção e a análise dos documentos tratados foram realizadas com base na abordagem do Ciclo de Políticas, no que se refere ao contexto da produção de texto (Mainardes, 2006), e na concepção de uma agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2004). Observa-se que as aproximações entre as diretrizes e medidas implementadas no processo de Bolonha e nas políticas educacionais brasileiras confluem para a manutenção do regime de acumulação capitalista, que colocam o lucro e a competitividade como o objetivo das reformas educacionais. Questiona-se se é esse o modelo que interessa à educação superior brasileira, considerando o lugar de subalternidade que a Europa reserva à América Latina tanto na economia mercantil como na ‘economia do conhecimento’.

Palavras-chave: política internacional; União Europeia; conferência internacional da Unesco; política nacional de educação superior.

1 INTRODUÇÃO

O processo de Bolonha, movimento contemporâneo de reforma da educação superior europeia, iniciado oficialmente em 1999, apresentou um modelo de reestruturação dos sistemas europeus de ensino superior de modo que se tornassem equivalentes ou, ao menos, mais compatíveis do ponto de vista do reconhecimento de estudos e títulos entre os países do velho continente signatários da reforma. Contudo, observa-se que as ações desse movimento de reforma não se restringem apenas aos países signatários do acordo de Bolonha, mas buscam também alcançar e influenciar revisões nos sistemas educacionais de outros continentes, uma vez que, além dos seis objetivos iniciais expressos na Declaração de

¹ Elaborado a partir de pesquisa realizada em nível de mestrado.

* Mestre em Educação (UFGD); pesquisador do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), da FAED/UFGD.

Bolonha², outros três objetivos³ foram estabelecidos na conferência de ministros da educação superior dos países signatários da reforma, realizada em Praga, em 2001. Dentre eles, destaca-se o objetivo de se promover a atratividade do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para outras regiões do mundo.

Nesse movimento de propagação da reforma europeia a outros continentes, dois interlocutores aparecem como protagonistas. Por um lado, situa-se a União Europeia⁴, e suas duas iniciativas referentes ao estabelecimento de aproximações entre as medidas consentâneas ao acordo de Bolonha e os sistemas de educação latino-americanos: o Projeto ALFA/Tuning – América Latina, iniciado em 2004, e o Projeto Babel, iniciado em 2009.

Por outro lado, situa-se a Unesco, que, por meio das conferências regional e mundial de educação superior, realizadas respectivamente nos anos de 2008 e 2009, tornou-se um dos principais organismos internacionais disseminadores da reforma europeia ao trazer para essas conferências uma concepção de educação superior para o mundo pautada nas diretrizes e medidas do processo de Bolonha.

E, como terceira via, registram-se as próprias políticas de educação superior implementadas no Brasil a partir de 2007, em especial o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, também dentre as diretrizes do Reuni que, em sua fundamentação e em seus objetivos, trazem claramente influências da reforma europeia.

O que se busca averiguar é em que medida essa reestruturação europeia pretende coadunar determinados sistemas educacionais latino-americanos com o modelo reformador europeu, questionando-se quais interesses estão em pauta nesse movimento de disseminação do processo de Bolonha às fronteiras do *novo mundo*.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A análise desse movimento de aproximação fundamenta-se na concepção de Roger Dale (2004), de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), a qual busca

² Adotar sistemas de graus, ciclos e créditos, incentivar a mobilidade estudantil, promover a adoção de parâmetros internacionais de garantia de qualidade para a educação superior, e estimular a dimensão europeia do ensino superior – o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

³ Os outros dois são: pensar a educação superior em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, aumentar a participação de estudantes e instituições no encaminhamento da reforma.

⁴ A União Europeia, mesmo não sendo uma entidade que, diretamente, tenha participado da criação do processo de Bolonha, terá acolhido, posteriormente, o próprio movimento de reforma.

“estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e nas práticas educativas” (p. 445), e no protagonismo das agências internacionais na disseminação das diretrizes e medidas da reforma europeia a outros continentes (DALE, 2009; EVANGELISTA e SHIROMA, 2006).

Entende-se, para tanto, que as diretrizes do processo de Bolonha para a reestruturação dos sistemas de educação superior na Europa evidenciam, de fato, a concepção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), a qual compreende o capitalismo como tanto como a força causal das mudanças como de inspiração para as políticas dos Estados nacionais. De acordo com essa abordagem, as políticas contemporâneas, inclusive as desenvolvidas nos setores sociais, são conduzidas pela incessante busca de lucro, além de manifestarem novas formas de governo e de autoridade supranacionais. Nesses termos, de acordo com a AGEE, as questões basilares das operações em favor da globalização seriam as mesmas que enquadrariam a agenda do Estado – incluindo a Educação – em uma sociedade capitalista: o apoio ao regime de acumulação, de modo a assegurar um contexto que não iniba sua contínua expansão e a fornecer uma base de legitimação para o sistema como um todo (DALE, 2004; EVANGELISTA e SHIROMA, 2006).

Por sua vez, a seleção dos documentos analisados nessa discussão foi realizada com base nos critérios estabelecidos pela abordagem metodológica do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006), especificamente no que essa abordagem define como contexto da produção de texto. O *corpus* material analisado limitou-se à documentos-referência - Declarações das conferências de educação superior, no caso da Unesco; relatórios oficiais, no caso dos projetos da UE; documentos-base e legislação sancionada, no caso dos programas nacionais.

Nesse sentido, partiu-se do pressuposto de que os textos políticos propriamente *representam* a política – mas que não são, efetivamente, *a política*. Em outras palavras, os textos analisados, enquanto expedientes que possibilitam identificar, representar e analisar uma política, “[...] são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (p. 52). A partir dessa ótica, entende-se que os projetos ALFA/Tuning – América Latina e Babel, as declarações das respectivas conferências de educação superior da Unesco bem como a legislação sancionada e os programas nacionais representam *uma* – dentre outras possíveis – concepção de educação superior.

3 UNIÃO EUROPEIA E OS PROJETOS ALFA/TUNING – AMÉRICA LATINA E BABEL

Em 2000, a União Europeia lançou o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (Afinando as Estruturas Educacionais na Europa), com o objetivo de sintonizar as estruturas educativas da Europa no âmbito do processo de Bolonha, compreendendo um contingente de 175 universidades (WIELEWICKY e OLIVEIRA, 2010).

No mesmo ano, enquanto pauta da Conferência dos Ministros da Educação da União Europeia, América Latina e Caribe sobre Ensino Superior, em Paris, os representantes dos 48 países presentes na reunião assinaram a constituição de um Espaço Comum de Ensino Superior compreendendo esses três continentes. O então denominado “Espaço União Europeia, América Latina e Caribe” (UEALC), teria por objetivo facilitar a circulação de experiências, a transferência de tecnologias e o intercâmbio de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo entre os países das três regiões.

E, em 2002, ambas as iniciativas convergiram em torno de uma proposta comum. Por ocasião da realização da IV Reunião do Grupo de Acompanhamento do Espaço UEALC, em Córdoba (Espanha), apresentou-se uma proposta, elaborada por um grupo de universidades europeias e latino-americanas, de se desenvolver uma versão latino-americana do *Tuning* europeu. Em 2003, tal proposta foi submetida à apreciação do Programa ALFA, da Comissão Europeia e, em 2004, o projeto ALFA/*Tuning* – América Latina passou a ser implementado.

O projeto se baseia numa metodologia que busca facilitar a mútua compreensão e comparação dos planos de estudo das diferentes instituições, a partir de quatro linhas de ação: 1) definição de competências (genéricas e específicas das áreas temáticas); 2) revisão curricular, de estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação com base nessas competências; 3) implementação de um sistema de créditos acadêmicos (baseado no sistema ECTS europeu); e 4) criação de indicadores e níveis de qualidade dos programas. Destaca-se também a definição do rol de competências genéricas e específicas para doze áreas de conhecimento selecionadas, bem como fichas descritivas das características dos sistemas educacionais latino-americanos, que por sua vez serviriam de base para a definição daquelas competências e para as discussões sobre revisão curricular (UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2007).

De acordo com o relatório do projeto (UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2007), sua implementação teria se justificado na necessidade, apontada como inerente tanto às

universidades europeias quanto latino-americanas, de maior compatibilidade, comparabilidade e competitividade no campo da educação superior, o que incluiria a produção de informações claras sobre a oferta de programas educativos e sobre o que representaria, na prática, determinada capacitação ou titulação. Tal discurso se estabelece de modo análogo à adoção de quadros de qualificações e à definição de resultados de aprendizagem dentre as políticas da União Europeia referentes à aprendizagem ao longo da vida⁵, que buscam reorientar a elaboração dos currículos da educação superior a partir de competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Para pôr em prática essas ações, houve uma seleção, conduzida pelos órgãos máximos de educação de cada um dos países latino-americanos, das universidades que participariam do projeto, a partir de critérios como excelência nacional, diálogo interinstitucional e representatividade nas áreas temáticas. O Brasil contribuiu, por meio da Universidade Estadual de Campinas, com a fase de elaboração da proposta, entre os anos de 2002 e 2003. E, no que tange à implementação, o quadro a seguir apresenta as instituições brasileiras participantes das duas fases do projeto.

Quadro 1 - Instituições brasileiras participantes do Projeto *Tuning* – América Latina

Primeira fase (2004-2007)	Segunda Fase (2011-2013)
Universidades Federais de Brasília (UnB), da Bahia (UFBA) do Ceará (UFCE), UEL, UFPE, UFRJ, , Universidade Mackenzie/SP, Unicamp, UFMG, UERJ, , Ufrgs, UFOP, UFPA, PUC/RJ, UFSC, UFU, UCS, , USP, Unifesp	Uniderp, PUC/PR, Universidade Mackenzie/SP, UFCE, UERJ, UFOP, UFPA, UCS, UFU, UFSC, USP

Fonte: Elaborado a partir de Universidad de Deusto. 2007.

A segunda iniciativa da União europeia denomina-se “Projeto Babel”. O Programa de mobilidade estudantil da União Europeia (UE) – *Erasmus Mundus* – compreende a expansão, a países não-pertencentes à UE, das medidas de mobilidade estudantil já realizadas dentre o programa original *Erasmus*. Seu plano de desenvolvimento para o período 2009-2013 prevê ações com o objetivo de promover o ensino superior europeu por meio da cooperação com países terceiros, a qual se faria “em consonância com os objetivos de política externa da UE, a fim de contribuir para o desenvolvimento sustentável dos países terceiros na área do ensino superior” (UNIVERSIDADE DO PORTO, 2013).

Dentre essas ações, situa-se o Projeto Babel. Coordenado pela Universidade do Porto (Portugal), trata-se de um consórcio entre vinte e sete IES europeias e latino-americanas,

⁵ Política da União Europeia, iniciada em 1994, que compreende um conjunto de medidas com vistas a absorver públicos de diversas faixas etárias nos vários níveis e modalidades de ensino europeus. Em 2007 converteu-se no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning Program*). Especificamente para a educação superior, tais políticas se materializam no subprograma *Erasmus*, de mobilidade estudantil.

sendo vinte associadas e sete parceiras (dessas, nove são europeias, circunscritas em oito países⁶), que tem por objetivo disseminar o modelo reformador do processo de Bolonha aos países da América Latina. O consórcio se estabelece por meio da concessão de bolsas e do custeio de passagens e de taxas nas universidades de destino (europeias) a estudantes, professores e pesquisadores latino-americanos de modo que esses sejam qualificados como disseminadores da reforma europeia em seus países e instituições de origem.

Para tanto, os candidatos às bolsas e demais subsídios devem apresentar projetos que, necessariamente, contemplem algum tipo de estratégia para efetivar essa disseminação. As ‘oportunidades de mobilidade’ podem ser por períodos de estudo ou para obtenção de formação integral⁷, as quais variam conforme o país (PROJETO BABEL, 2012). Por sua vez, os critérios de elegibilidade das candidaturas de mobilidade levariam em conta o teor das propostas, ou seja, as atividades previstas de cooperação e de criação de novas estruturas organizacionais e de gestão, locais ou regionais, que,

[...] levem à implementação de mecanismos que permitam uma estrutura acadêmica mais dinâmica das instituições de ensino superior da América Latina que beneficiem do Processo de Bolonha e da vasta experiência da UE; [...] preparem futuros projetos de cooperação entre instituições, nomeadamente ao abrigo do *Erasmus Mundus*, *Erasmus for All* e outros programas externos à UE; [...] criem sinergias entre o Sistema de Ensino Superior da UE e da América Latina, através do uso do ECTS, do Suplemento ao Diploma, entre outros; permitam progresso na aplicação do ECTS ou de outros sistemas de reconhecimento acadêmico entre instituições parceiras (p. 9, grifos do original).

O projeto Babel compreende, além de IES, outras organizações da sociedade civil. As instituições brasileiras que participam do projeto constam no quadro a seguir.

Quadro 2 - Instituições brasileiras participantes do projeto Babel

Parceiras	Associadas
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal do Acre (UFAC) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), Universidade Mackenzie, e as universidades federais da Paraíba (UFPB), de Alagoas (UFAL), de Minas Gerais (UFMG), de Pernambuco (UFPE), do Ceará (UFCE), de Mato grosso (UFMT), e do Pará (UFPA).

Fonte: Projeto Babel (2012)

⁶ Bélgica, Espanha (com duas instituições), França, Itália, Holanda, Polônia, Portugal e Suécia.

⁷ Os períodos de estudo são assim distribuídos: graduação – 10 meses; mestrado – 10 ou 24 meses; doutorado – 10 ou 36 meses; pós-doutorado – 6 meses. Vale observar que, para o pessoal administrativo, o período de mobilidade é de apenas um mês, o que indica o caráter instrumental e operacional da formação, nesse caso.

No que se refere aos projetos *ALFA/Tuning* – América Latina e Babel, cabe notar que há instituições participantes de ambos os projetos (UFCE, UFMG, UFPA e UFPE), e que as cinco regiões brasileiras estão contempladas em ambas as iniciativas (com exceção do Projeto Babel, que não firmou parceria/associação com instituições da região sul). A localização geográfica das instituições escolhidas demonstra o interesse em difundir, às diversas regiões do país, os valores colocados pelos projetos europeus, os quais facilitam a aproximação com as diretrizes e medidas do processo de Bolonha.

4 A UNESCO E AS CONFERÊNCIAS REGIONAL E MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2008, sob coordenação do Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Iesalc), realizou-se a I Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES), em Cartagena de Índias (Colômbia), sendo o Brasil um dos países participantes do encontro (DECLARAÇÃO, 2009).

Na declaração da CRES, propôs-se, aos países signatários, que os objetivos da educação superior deveriam priorizar o preparo para o exercício da cidadania, para o desempenho ativo no mundo do trabalho e para o acesso à diversidade de culturas regionais. Para tanto, as políticas para a área deveriam garantir sua oferta de forma generalizada ao longo da vida, especialmente por meio de programas flexíveis de ensino que facilitassem o trânsito de estudantes nas diferentes estruturas educacionais e que permitissem o acesso a graduações polivalentes e afinadas com a “evolução das demandas do mundo do trabalho” (*idem*, p. 6).

Como corolário dessas políticas, a CRES recomendou a criação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces) que, em suma, trata-se de uma versão latino-americana do EEES. De acordo com a declaração da conferência, os desafios a serem enfrentados por um espaço dessa natureza seriam, entre outros:

- a) a renovação dos sistemas educativos da Região, com o objetivo de alcançar uma melhor e maior compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional; b) a articulação dos sistemas nacionais de informação sobre Educação Superior da região para propiciar, mediante o Mapa da Educação Superior na ALC (MESALC), o mútuo conhecimento entre os sistemas como base para a mobilidade acadêmica e como insumo para políticas públicas e institucionais adequadas; c) o fortalecimento do processo de convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais, visando dispor de padrões e procedimentos regionais de garantia de

qualidade da Educação Superior e da pesquisa para projetar sua função social e pública [...]; d) o mútuo reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, sobre a base de garantias de qualidade, assim como a formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região [...], assim como a valorização de habilidades e competências dos graduados e a certificação de estudos parciais; [...] e) o fomento da mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo, inclusive mediante a implementação de fundos específicos [...] (DECLARAÇÃO, 2009, p. 11-12).

Um ano após a CRES, realizou-se, em Paris, no ano de 2009, sob competência da Unesco, a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES). Na declaração da CMES, a educação superior é concebida como uma área social de responsabilidade e de fomento por parte de investidores (*stakeholders*), e não apenas do Estado. A partir dessa ótica, a Conferência propôs aos Estados-membros que colaborassem com os possíveis investidores no desenvolvimento de políticas em níveis sistêmico e institucional, que teriam por objetivo: a) promover a diversificação tanto da oferta de ensino superior quanto das modalidades de financiamento; b) implementar sistemas de certificação de qualidade e regulação; c) garantir acesso da população pobre, minorias e grupos historicamente marginalizados; d) estimular a mobilidade estudantil; e) estabelecer parcerias entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, a fim de beneficiar esses últimos com as ‘oportunidades oferecidas pela globalização’ e, assim, reduzir a evasão de seu pessoal qualificado (‘fuga de cérebros’); f) promover o desenvolvimento de percursos de formação mais flexíveis; e g) promover o reconhecimento de aprendizagens prévias e de experiências profissionais (UNESCO, 2009). Essa Conferência baseou-se nos relatórios emitidos pelas seis conferências regionais sobre educação superior, dentre elas, a CRES, o que indica a confluência de diretrizes para esse nível de ensino por meio dos encontros promovidos pela Unesco.

5 POLÍTICAS NACIONAIS COMO O ESTEIO PARA INFLUÊNCIAS SUPRANACIONAIS

Dentre as políticas nacionais para a educação superior, se observam medidas efetivamente implementadas - mediante legislação sancionada - que seguem as recomendações dos acordos firmados nas conferências da Unesco e que possuem semelhança com a reforma do processo de Bolonha europeu, abrindo, inclusive, espaço para a imersão dos referidos projetos da União Europeia em solo nacional.

Destacam-se, para tanto, duas ações. Primeira, e que pode ser considerada uma das mais expoentes influências do processo de Bolonha na educação superior brasileira, trata-se

do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado no ano de 2007 mediante o Decreto 6.096. Com vistas a alcançar objetivos que incluem a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, o programa requer das universidades a submissão de um plano de reestruturação curricular que contemple: 1) matriz curricular que composta por ciclos de formação de curta duração; 2) a expedição de certificações intermediárias, as quais são concebidas como etapas de um percurso acadêmico que conduza à profissionalização ou à formação específica; 3) valorização da flexibilização curricular e da interdisciplinaridade; 4) diversificação das modalidades de graduação, no intuito de se evitar a profissionalização precoce e especializada; 5) implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos e incentivem a mobilidade estudantil por meio da circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2007).

Como segunda ação, em julho de 2010, o Ministério da Educação (MEC) publicou, de forma vinculada ao Reuni, o documento intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares”. O objetivo da proposta consiste em implantar um regime de ciclos formativos nas universidades brasileiras por meio de uma modalidade de formação inicial denominada de Bacharelado Interdisciplinar (BI), o qual seria inspirado, entre outras fontes, no próprio sistema de ciclos do processo de Bolonha: o primeiro ciclo da formação superior, ou BI, seria uma etapa inicial de formação básica para todas as áreas de conhecimento. Já o segundo ciclo, voltado à formação profissional em áreas específicas, seria opcional. Por fim, o terceiro ciclo seria equivalente aos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* – mestrado e doutorado (BRASIL, 2010).

Segundo o MEC, os bacharelados devem ter perfil interdisciplinar e alta flexibilização curricular, e ser organizados em eixos, módulos, ou outras unidades curriculares (de preferência de forma assíncrona) para que o estudante tenha autonomia e liberdade de escolha para construir sua trajetória de formação. Devem possibilitar também o reconhecimento, a validação e a certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridos fora da academia. A formação seria por grandes áreas do conhecimento e vinculada a campos de saberes na forma de ênfase, opção ou área de concentração. Para o Ministério, esse novo perfil curricular seria o mais capaz de “responder aos desafios do mundo do trabalho, às novas dinâmicas de desenvolvimento do conhecimento e da cidadania no século XXI”.

Embora não seja legislação sancionada, vale ressaltar que, enquanto modelo vinculado ao Reuni, esses referenciais têm influenciado a reestruturação e a criação de novas

universidades federais. Um exemplo é a criação da Universidade Federal do ABC, já com cursos e currículos nos moldes dos BI. No caso dessa universidade, a Declaração de Bolonha é, inclusive, citada como texto de referência em seu projeto pedagógico, incluindo a definição do perfil dos cursos, das disciplinas, das matrizes curriculares e do próprio estatuto da universidade (UFABC, 2013). Outros casos podem também ser citados, tais como as universidades federais da Bahia (UFBA), de Brasília (UnB) e do Piauí (UFPI), as quais já estariam implantando os referenciais dos BI em determinadas áreas do conhecimento.

Além das políticas implementadas, destacam-se também as contribuições nacionais em relação à aproximação Bolonha-Brasil mediada pela Unesco. Em 2009, realizou-se, no Brasil, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), um evento que se situou entre as duas conferências internacionais. Esse Fórum teve como objetivo apresentar contribuições à Conferência Mundial de 2009, por sua vez elaboradas com base nas discussões e recomendações da Conferência Regional de 2008.

As contribuições do FNES propuseram a realização de uma revisão estrutural nos cursos superiores nacionais, compreendendo a elaboração de novos modelos tanto institucionais quanto de programas curriculares, os quais deveriam oferecer diversos tipos de opções de trajetórias acadêmicas. De acordo com a declaração do Fórum, as diferentes demandas estudantis aliadas à concepção de ensino centrado no aluno justificariam a necessidade de maior diversificação e flexibilização do desenho curricular nas instituições do país, bem como uma revisão na organização das próprias áreas de conhecimento (FÓRUM..., 2009).

Tal revisão curricular atenderia à perspectiva de ampliação de cursos de curta duração, ensino técnico e profissionalizante, educação para o *empreendedorismo*, e à elaboração de programas dentre a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, por ser um fórum nacional, por um lado, emite recomendações para o contexto da educação superior brasileira; por outro lado, trata-se da concepção de educação superior que o país apresenta como uma proposta ante a discussão em nível internacional, considerando a abrangência da Conferência – uma concepção afinada com os preceitos estabelecidos pela Unesco.

6 PARCERIAS, SIM - CONQUANTO SE ESTABELEÇAM NUMA PERSPECTIVA EUROCÊNTRICA

O processo de Bolonha e a ideia de se estabelecer um espaço de educação superior

européu em que os estudantes possam transitar entre instituições e países, enriquecendo seu capital intelectual, seu capital cultural, e tal experiência ser reconhecida em termos de currículo acadêmico é, sem dúvida, uma perspectiva louvável em se tratando de políticas educacionais. Nesse sentido, a reforma contempla, em nível instrumental, diversos aspectos positivos, dentre eles, um sistema de transferência de acumulação de créditos, as políticas de reconhecimento de diplomas e períodos de estudo, a busca por uma maior equivalência entre os graus e os perfis de qualificação dos variados países, os programas de mobilidade, que representam medidas que contribuem para uma experiência acadêmica mais enriquecedora. E esse é um dos princípios da própria universidade e da educação superior.

Contudo, algumas questões se interpõem nesse movimento, tais como: Quais as finalidades desse conjunto de medidas? A quais pressupostos busca atender? Quais problemas macroestruturais busca, efetivamente, enfrentar?

Considerando que a reforma do processo de Bolonha se circunscreve aos países europeus signatários, inferem-se algumas reflexões sobre os projetos da União Europeia e sobre as conferências da Unesco em pauta nessa discussão, uma vez que tais iniciativas materializam – por meio de distintos expedientes e instâncias – um contingente significativo de diretrizes e medidas da reforma europeia em suas recomendações, objetivos e ações.

Com relação aos dois citados projetos gerenciados pela União Europeia (*Tuning* e *Babel*), ambos refletem o favorecimento ao regime de acumulação capitalista no *modus operandi* adotado pela UE de estabelecer suas políticas públicas, o qual materializa, no que se refere à educação superior, a concepção de que esse nível de ensino é um serviço a ser oferecido em um mercado educacional internacionalizado e altamente concorrencial. Essa concepção mantém as políticas públicas da UE em consonância com o que prescreve a Estratégia de Lisboa: de que a Europa deveria tornar-se a “economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social” (ROBERTSON, 2009).

Nesse sentido, Bolívar (2009), ao se referir à versão europeia do Projeto *Tuning*, aponta que os conhecimentos incluídos nas diferentes matérias das titulações têm por objetivo estabelecer fundamentos básicos, competências, habilidades e atitudes necessárias para o exercício profissional. Ou seja, são os perfis profissionais estabelecidos pelo mercado que definem as competências vinculadas e, por sua vez, a seleção de conteúdos que integrarão o currículo. Porém, como aponta o autor, tornar os perfis profissionais a base para a definição de currículos supõe subordinar o ensino universitário a uma versão do mundo do trabalho

definida exclusivamente pelo universo dos ‘empregadores’, a qual é expressa em termos de competências e configurada de acordo com as políticas neoliberais. E, no que se refere à versão latino-americana do projeto *Tuning*, além de refletir a mesma lógica do original europeu, essa iniciativa, de acordo com Dale (2009),

[...] intensificou, firmou e recontextualizou a atividade europeia na América Latina, o que incluiu a implementação da arquitetura para a educação superior de Bolonha no continente, a fim de reorganizar o setor da educação superior e torná-lo mais 'eficiente' (p. 882, grifos do autor).

Por sua vez, a metodologia proposta pelo Projeto Babel baseia-se no estabelecimento de acordos diretos entre a UE e as universidades associadas e/ou demais instituições parceiras. Efetiva-se, portanto, uma negociação direta entre a União Europeia e respectivas entidades, sem necessariamente haver qualquer tipo de intervenção direta do Estado.

Ou seja, nas relações e ações da UE para com a América Latina, verifica-se que se trata de uma agenda unilateral para acordos que são, necessariamente, multilaterais, expressando, nessa pauta, exclusivamente as aspirações da própria União Europeia, enquanto entidade supranacional, e não as demandas dos países e/ou instituições parceiras, enquanto instâncias nacionais e/ou locais.

Já no que se refere à atuação da Unesco, no que se refere à realização das citadas conferências, duas observações se destacam. Em primeiro lugar, nota-se, claramente, que o teor das manifestações e recomendações expedidas nas conferências – especialmente da Conferência Mundial – é análogo, em termos de argumentação e de conteúdo, aos objetivos e estratégias expressos nas declarações e comunicados oficiais do processo de Bolonha. A Unesco, utilizando-se de sua posição privilegiada de organismo internacional e de sua atuação intercontinental, além de disseminar as medidas da reforma europeia para outras regiões do mundo por meio dessas conferências, trata os países participantes como se já estivessem todos inseridos – ou ao menos cientes – desse movimento de reforma.

[...] o conteúdo efectivo da mensagem veiculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado [...]” (DALE, 2009, p. 448).

Ou seja, a assinatura dessas declarações, mais do que o aceite de recomendações que refletiriam princípios e diretrizes de ordem ‘universal’, representa o endosso, por países terceiros e de outros continentes (externos ao EEES), das diretrizes e medidas desse movimento de reforma, tacitamente consubstanciadas em um modelo que reflete interesses

unilaterais. Embora os organismos internacionais se pretendam supranacionais, não estão desvinculados das concepções de sociedade e dos interesses das nações que os criaram e os sediam. Como bem ressaltam Evangelista e Shiroma (2006),

O conceito de Dale de “agenda globalmente estruturada para a educação” possibilita-nos refletir sobre a intencionalidade de se homogeneizar, de resto inviável, as diversas regiões do globo com base em uma agenda política. Não é possível, por exemplo, conceber a América Latina e o Caribe com os mesmos vetores em relação à Europa, Ásia ou América. Suas posições na divisão internacional do trabalho são diferentes. Desse modo, se o projeto das agências internacionais pode trazer elementos em comum, funções assemelhadas, não se trata de – por meio dele – conduzir a ALC à mesma posição das regiões dominantes na economia mundial. O lugar a nós reservado é o da subalternidade (p. 53).

Em segundo lugar, a assinatura dessas declarações e o aceite de suas recomendações não se resumem a meras ‘cartas de intenções’. Embora não sejam documentos mandatários, no que diz respeito à soberania de cada país, tais acordos implicam na definição de políticas a serem desencadeadas pelos Estados nacionais de acordo com os termos estabelecidos em nível supranacional. Como bem apontam Evangelista e Shiroma (2006), essas políticas “derivam de organizações internacionais que atuam como órgãos reguladores, produzindo acordos que funcionam como verdadeiros instrumentos de intervenção política nos países” (p. 52).

Contudo, numa relação entre duas ou mais partes, a questão reside em se identificar ‘por quem os sinos doam’. Sobre esse aspecto, Wielewicky e Oliveira (2010) apontam que,

Na medida em que a Europa manifesta o desejo de estabelecer parcerias internacionais que ampliem seu leque de opções para a educação superior, pode-se presumir que o filtro através do qual a pauta é depurada tende a apontar para os interesses da própria Europa. A condição de parceria, entretanto, exige uma postura de discussão e negociação que considere como basilares as noções de alteridade e diversidade (p. 231).

Ou seja, o estabelecimento de um processo de convergência interna, na Europa, trata-se de um aspecto da reforma. Tornar a educação superior europeia atraente a um público – sejam estudantes, docentes, pesquisadores, etc. – de outros países e regiões para além das fronteiras europeias, em especial na América Latina e no Brasil, trata-se de outra questão. Sobre essas intenções, duas questões, entre outras, podem ser levantadas.

Primeiro, que para o ensino superior europeu ser atraente a outros países/estudantes, há de se prever também as questões de reconhecimento, o que já vem acontecendo entre os Estados europeus, mas que ainda é incipiente em termos de estabelecimento desses acordos

entre o EEES e a região da América Latina (AL).

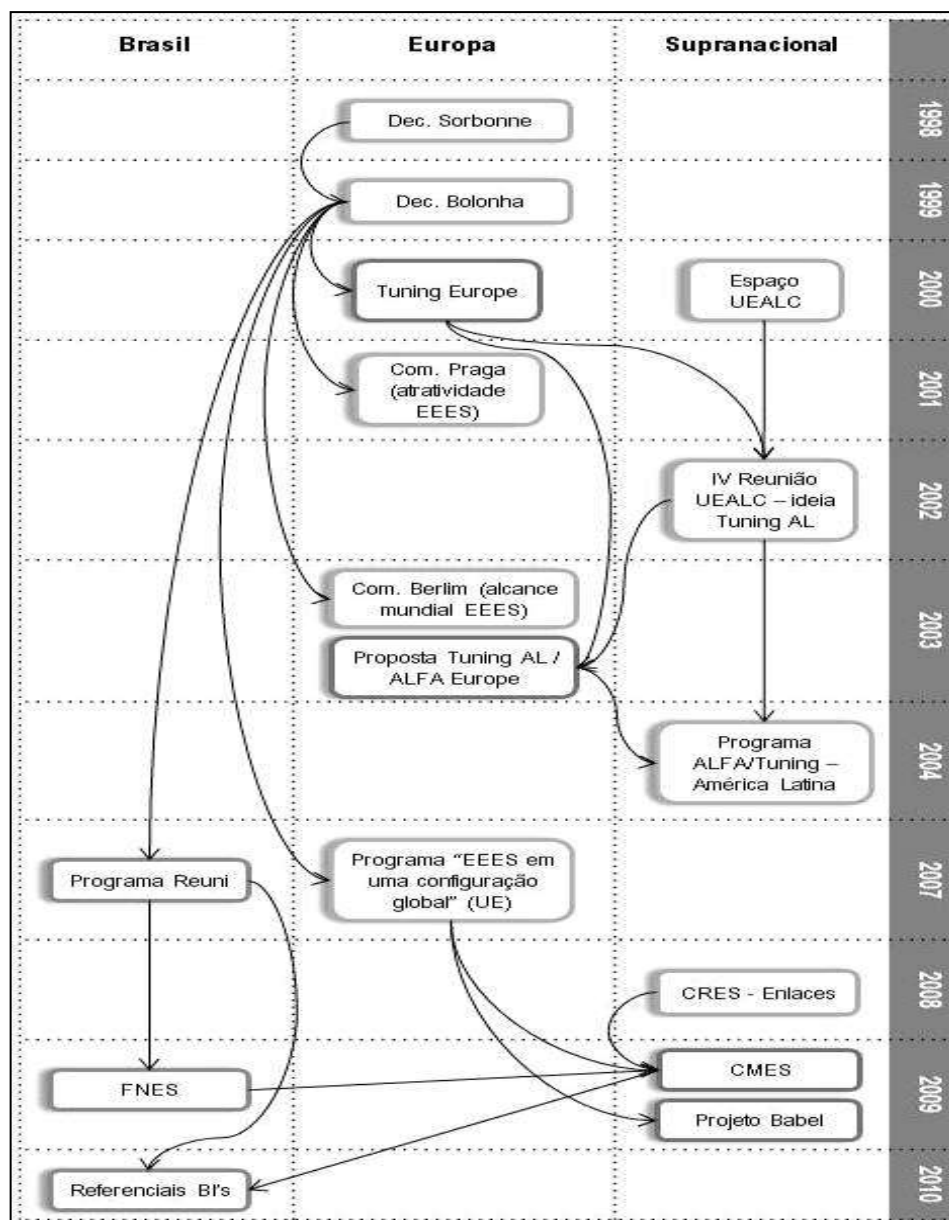
Segundo, que, desse contexto, surge outra questão: se houver, futuramente, a possibilidade de reconhecimento de qualificações (quer seja por convalidação ou outro instrumento) entre a AL e Europa, esse reconhecimento será mútuo? Em outras palavras, os títulos e qualificações expedidas na AL serão reconhecidos na também Europa? Ou esse movimento de ‘convergência’ será apenas uma via de mão única, da Europa para a AL? Uma vez que os sistemas dos países latino-americanos e europeus estejam “sintonizados” no que tange às possibilidades de qualificação e diplomação, o próximo passo deveria ser a discussão sobre a normatização jurídica referente ao reconhecimento ao exercício profissional. São questões que precisam ser aprofundadas.

O que se observa, contudo, é que a busca pela consolidação de espaços regionais e supranacionais de educação, as recomendações das conferências da Unesco, bem como os projetos *Tuning* e *Babel* em curso, todos devidamente sob os auspícios do processo de Bolonha, culminam para a crescente tentativa de subsumir os sistemas de educação superior latino-americanos à estrutura do EEES. Nesse sentido, cabe notar a diferença entre a natureza de ambas as ações. Dentre os domínios territoriais dos países da União Europeia, as relações diplomáticas situam-se dentre uma política de **integração**, de fortalecimento do bloco, ainda que seja para concorrer com outros blocos e polos educacionais. No entanto, com a América Latina, Caribe e outras fronteiras para além do EEES, a relação é outra: **colonização**, ou, de um neocolonialismo. O projeto Babel, por exemplo, situa-se claramente nessa segunda via. Tais iniciativas espelham o que Evangelista e Shiroma (2006) apontam como,

[...] uma espécie de “mutualismo” pelo qual “os que têm” colaboram com “os que nada têm” ou “têm pouco”. Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educativas – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de “parceiros” – Estado, mercado, sociedade civil – que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia (p. 44).

A seguir, sugere-se um mapa que apresenta, cronologicamente, os níveis supranacional, europeu e brasileiro, seus respectivos eventos bem como as relações que se estabeleceram entre eles, tendo como base as referências citadas até então. Tal mapa busca ilustrar a complexidade e a amplitude das diferentes arenas que se estabelecem e confluem para a crescente adoção dos pressupostos reformadores do processo de Bolonha como preceitos *universais* para a educação superior.

Figura 1 - Relações que se estabeleceram em níveis supranacional, europeu e brasileiro



Como as questões levantadas anteriormente não se mostram ainda resolvidas, o que se pode projetar a partir desse processo de “sintonia” entre o EEES e os sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos, a qual é defendida por um discurso genuinamente europeu, é a consolidação de um novo mercado de estudantes, professores e pesquisadores do *novo mundo* para as instituições do *velho continente*. Ou, em outras palavras, em resgatar, de forma mais complexa e sofisticada, uma relação peculiar, porém histórica, de colonização: a dos domínios acadêmicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão teve a intenção de abordar os dois principais projetos da União Europeia – ALFA/*Tuning* – América Latina e Babel – que tem por objetivo sintonizar e disseminar o processo de Bolonha nos países latino-americanos e caribenhos, a interlocução da Unesco enquanto agência supranacional disseminadora dos pressupostos da reforma europeia na América Latina, e as recentes políticas para a educação superior efetivamente implementadas no Brasil, sob três pontos de vista: a) do teor das iniciativas em si, especialmente no que tange às intenções; b) no que se refere a um “terreno” em certa medida já preparado e que se torna o esteio para o ingresso dessas iniciativas, e; c) que as iniciativas são ‘bem intencionadas’ conquanto se estabeleçam numa perspectiva eurocêntrica de educação superior, atendendo antes aos interesses da União Europeia, da Unesco e do respectivo EEES, que das demais regiões ‘parceiras’.

Por conseguinte, uma vez que a educação superior tem sido pensada cada vez mais em conjunto com *stakeholders* (representantes dos setores produtivos da economia – comércio, indústria, serviços, entre outros – usualmente chamados de ‘interessados’ na terminologia europeia, ou de ‘sociedade civil’ na terminologia brasileira), como é o caso dos *canais* descritos na presente discussão, a concepção de educação superior não poderia se manifestar de modo diverso da lógica na qual operam seus formuladores: de que esse nível de ensino deve voltar-se ao atendimento de demandas dos setores produtivos da economia de mercado em nível internacional, o que implica em uma remodelagem curricular que venha a atender tal lógica subjacente – encurtamento dos cursos, flexibilização curricular, diversificação das modalidades de graduação, expedição de certificações intermediárias durante a formação superior, entre outras medidas.

Considerando que a parceria União Europeia-Unesco busca exportar um modelo de educação superior ‘reformador’ (e seus interesses predominantemente capitalistas e eurocêntricos) a outros continentes, cabe, portanto, questionar-se criticamente em que medida os países latino-americanos ‘receptores’ dessa proposta – em especial, o Brasil – necessitariam, efetivamente, de uma reestruturação de seus sistemas de educação superior com base nesse modelo ou em um padrão a ele equivalente.

Nesse sentido, buscou-se demonstrar com essa discussão que, de modo congênere à reforma europeia, os projetos da UE, as conferências da Unesco, bem como as políticas de educação superior brasileiras abordados evidenciam um mesmo conjunto de ações e medidas revisionistas. Contudo, mesmo com os encaminhamentos já tomados em nível nacional que refletem aproximações com o modelo europeu, o questionamento e a crítica devem permanecer conquanto for possível a defesa de uma concepção de educação superior e de

universidade autônoma e emancipatória.

CHANNELS OF APPROXIMATION BETWEEN THE BOLOGNA PROCESS MODEL AND BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: WHAT ARE THE UNDERLYING INTERESTS?

ABSTRACT

This discussion seeks to identify the movement of ingress and influence of the policies and reform measures of the Bologna process in the context of Brazilian higher education, identifying, for both three-channel access: the European Union, through the projects *Alfa/Tuning* - Latin America and Babel, Unesco, through regional and global conferences higher education, and, internally, their own government policies for the “Reuni” Program and benchmarks for the creation of “interdisciplinary bachelor” in federal universities, which principles and have equal measures to reform European. Selection and analysis of processed documents were based on the approach of the Policy Cycle, focusing on the context of text production (Mainardes, 2006), and in the idea of a globally structured agenda for education (Dale, 2004). It is observed that the similarities between the guidelines and measures implemented in the Bologna process and the Brazilian educational policies converge to the maintenance of capitalist accumulation regime that put profit and competitiveness as the goal of educational reforms. The question that arises is whether this is the model that interests the Brazilian higher education, considering the status of inferiority that Europe reserves to Latin America both in the market economy as the “knowledge economy”.

Keywords: international policies; European Union; Unesco international conference; national higher education policies.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, jan./mar. 2010, p. 263-285.

BOLÍVAR, A. **O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica**. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M; L. P. Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em 9 out. 2010.

CORREIA, António Dourado. **Processo de Bolonha: uma oportunidade para corrigir as deficiências estruturais do ensino superior e Portugal**. Grupo de Missão para o Espaço Europeu de Ensino Superior: Universidade de Coimbra. Coimbra: s/d. Disponível em: <<http://www.uc.pt/ge3s/cont/bolonhaoportunidade.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

CHARLE, Christophe (et al). Ensino superior: o momento crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, Out. 2004, p. 961-975.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, ago./2004, p. 423-460.

_____. **Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n.108, out./2009, p. 867-890.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Avaliação**, v. 14, n. 1, 2009, p. 235-246.

DIOGO, Sara Margarida Alpendre. **A herança de Bolonha no sistema binário de ensino superior português**: diferentes perfis para as universidades e politécnicos. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3427/1/2010000520.pdf>>. Acesso em 27 set. 2013

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC/Campinas**, Campinas, n. 20, jun./2006, p. 43-54.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Documento Síntese**. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 set. 2013

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011, p. 413-435.

PROJETO BABEL. **Guia do Candidato 2012/2013. Erasmus Mundus/Universidade do Porto**: Porto, 2012. Disponível em: <<http://babel.up.pt/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009, p. 407-422.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em 15 set. 2013.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina**: Informe Final – Proyecto *Tuning* – América Latina 2004-2007. Espanha: Bilbao, 2007. Retirado de: <<http://tuning.unideusto.org>>. Acesso em 9 set. 2013.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Projeto Babel**. Disponível em: <<http://babel.up.pt/>>. Acesso em 9 set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Textos de referência.** Retirado de:
<<http://www.ufabc.edu.br>>. Acesso em 16 set. 2013

WIELEWICKY, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da Educação Superior: o Processo de Bolonha. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010, p. 215-234.

Recebido em 10 de fevereiro de 2014. Aprovado em 07 de abril de 2014.