

DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>

Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão

Lucídio Bianchetti

António M. Magalhães

Resumo: Este artigo é parte de pesquisa sobre internacionalização da educação superior. Por meio dele analisamos alguns antecedentes da Declaração de Bolonha (DB) e o envolvimento dos reitores nesse processo. Detectamos que estes, da condição de protagonistas, embora predominantemente reativos, frente às exigências da União Europeia (UE) às universidades, foram tornando-se executores de um processo heterônomo na criação da Área Europeia de Ensino Superior. Demandas exógenas à instituição submeteram-na a um processo de constrição da sua condição de universitas, como se pode observar na Magna Charta Universitatum de 1988. A DB é um marco na história das universidades dos países da UE e de outros que aderiram ao Processo de Bolonha, com repercussões na autonomia da instituição. Focalizar esses aspectos ajuda a compreender o que está se passando com essas universidades. Porém, dada a “agenda globalmente estruturada para a educação”, a universidade brasileira poderia tirar desse fato muitas lições.

Palavras-chave: Declaração/Processo de Bolonha. Autonomia universitária. Papel dos reitores. Internacionalização da educação.

The Bologna declaration and the internationalization of higher education: the role of deans - university autonomy in question

Abstract: This article is part of a study about the internationalization of higher education. We analyze some antecedents to the Bologna Declaration and the involvement of university deans in this process. We found that these deans, as protagonists in this process, have been mostly reactive to the demands made upon universities by the European Union, and became executors of a heteronomous process in the creation of the European Area of Higher Education. Demands exogenous to the institution submitted them to a process of construction of their condition as universitas, as can be seen in the Magna Charta Universitatum of 1988. The Bologna Declaration is a mark in the history of universities in the European Union and in other countries that adhered to the process and has had repercussions on university autonomy. By focusing on these facts, the paper helps to understand what is taking place at these universities. Given the “globally structured education agenda” Brazilian universities can gain many lessons from this fact.

Key words: Declaration/ Bologna Process. University autonomy. Role of deans. Internationalization of education.

Da perda da hegemonia eurocêntrica à consolidação da União Européia como estratégia: Antecedentes do Processo de Bolonha

O “processo” ou a “declaração” de Bolonha é um fenômeno complexo. Sua compreensão requer, entre outros aspectos, esforços no sentido de entender o histórico prestígio que as instituições de educação superior (IES) europeias desfrutaram por longo tempo. Na gênese desse processo de existência quase milenar, está a Universidade de Bolonha, criada em 1088.

Este texto tem como propósito contribuir com o debate sobre o protagonismo dos reitores na consolidação da Área Europeia de Ensino Superior (AEES) e como, nesse processo, o conceito de autonomia é ressignificado, em um contexto de funcionamento cada vez mais homogêneo das instituições – a despeito da diversidade que caracteriza os países da UE - e, paralelamente, as mudanças ocorridas nas atribuições às autoridades universitárias.

Para desencadear a discussão, antecipamos que é impossível pretender apreender o “Processo de Bolonha” sem situá-lo histórico-geograficamente no contexto da UE¹ em um momento específico: o da gradativa perda da longa hegemonia do continente, em especial frente aos EUA, nos últimos séculos, no que diz respeito à atratividade de estudantes e da tantas vezes ressaltada superioridade das IES europeias em relação às do restante do mundo. É precisamente a partir disso que são desencadeadas reformas e reorganizações em amplo espectro no sentido de se constituir aquilo que Giddens (2007) denomina ser a pretensão de alguns governantes dos países que compõem a UE, isto é, dar forma aos “Estados Unidos da Europa”².

Tendo chegado a essas pretensões, é necessário que, analiticamente, se proceda a um recuo. Em termos de mundo ocidental-judaico-cristão, a Europa, há milênios veio forjando e exercendo sua hegemonia em todos os campos, construindo aquilo que se convencionou denominar de visão “eurocêntrica” do

1 Neste aspecto: “Convém aqui referir que, do ponto de vista da estratégia comunitária da UE, o Processo de Bolonha se enquadra na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na reunião de cúpula europeia de Lisboa (2000), prosseguida na de Barcelona (2002), a qual definiu o objetivo de, até 2010, fazer da Europa: a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social. Se conseguir realizar este ambicioso objetivo, a Europa poderá então afirmar-se competitivamente com outros parceiros em nível mundial, na área de ensino superior e da ciência...”. Fontes: www.bologna-bergen2005.no e http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

2 Para ter-se uma noção de que esta pretensão não é apenas retórica, veja-se reportagem da *Folha de S. Paulo*, (Caderno de Economia, B5, 9 de Fevereiro de 2010), evidenciando que se está dando mais um passo nessa direção com a proposta de criação do “Fundo Monetário Europeu”, visando socorrer estados-membros da UE, que se defrontam com dificuldades no equilíbrio de suas contas.

mundo. Seja nas perspectivas mais tradicionais da história antiga, medieval, moderna e contemporânea; seja nos modos de produção escravista, feudal e capitalista; seja ainda pelas estratégias de impor, com destaque para o colonialismo³, o seu domínio, por muito tempo, a Europa despontou e afirmou-se sem concorrentes com força suficiente para demovê-la dessa posição central, de referência.

Na perspectiva da construção de uma cosmovisão, de esquemas, de construtos de pensamento para a compreensão dos seres humanos e do mundo, do universo, enfim, os europeus constituíram e, por adesão, força bruta, coerção ou convencimento, impuseram-se ou conformaram o mundo à sua imagem e semelhança. Na mitologia, na cosmologia, na filosofia, na teologia, na organização de instituições – o Estado, as escolas, as igrejas, as universidades -, foram pioneiros, desenvolvendo, a seu modo, um processo civilizatório imposto pela força do argumento e/ou pelo argumento da força.

E este processo de domínio, iniciado há muitos séculos, mantém-se na Idade Média, adentrando a Modernidade e a Contemporaneidade. Evidentemente, a afirmação do domínio, da hegemonia não se dá sem lutas, conflitos e todas as demais características da complexidade de um movimento histórico que não é feito com base na democracia, no entendimento, nos acordos. De qualquer forma, a precedência histórica e as estratégias para fazer valer essa precedência, favorecem a Europa até quase meados do século XX. Isto a despeito das duas guerras mundiais, da frustrada Liga das Nações e posteriormente da Organização das Nações Unidas para tentar consensos em torno de conflitos que envolveram e ainda atingem nações e blocos.

Na perspectiva de Magalhães (2004, p. 38):

A história da modernidade tem consistido na dialética entre os pilares da regulação e da emancipação, e porventura esta dialética poderá trazer alguma luz sobre a presente crise dos sistemas de ensino superior. Mais, o discurso fundacional da modernidade (ou narrativa) assumiu um lugar importantíssimo na forma como os ocidentais pensaram o mundo e no modo como atuaram sobre ele, no modo como se pensaram a si mesmos enquanto identidades pessoais e coletivas e como atores, no modo como pensaram e organizaram tudo isso em termos de sociedade e de história. No processo, os Ocidentais perceberam-se a si mesmos como Humanidade, a Europa como centro do mundo e a forma como o Ocidente se desenvolveu social

3 Ver em Giddens (2007) interessante reflexão a respeito da dificuldade ou até do fracasso de estados europeus em reexaminar seu passado colonial e de incorporar esse passado e os passivos decorrentes dele, em seu presente e em perspectiva.

e politicamente como um modelo histórico universal, e os seus instrumentos de pensamento – razão e experiência – e os seus produtos – ciência e técnica – como o instrumento e o conhecimento.

Ao conceberem-se e agirem como o centro, os europeus, em todas as dinâmicas constitutivas da sociedade, em termos conceituais e históricos ou de uma narrativa, foram respaldados pela materialidade histórica. O domínio das navegações, do comércio, do tráfego e tudo aquilo que perpassa estas realizações-conquistadas, está expresso e subentendido nas relações metrópole-colônia; o desenvolvimento industrial capitaneado por determinados países europeus, continentais ou não, com destaque para Inglaterra, França e Alemanha, tendo no trabalho o fulcro central da dinâmica econômica, da produção de riquezas, são indicações de dois momentos sucessivos da história da Modernidade e Contemporaneidade em que, de fato e de direito a Europa foi o centro. No entanto, quando se gradativamente passa a ingressar na chamada “economia do conhecimento” (BINDÉ, 2007), agregada a outras crises, a eurocêntrica posição começa a ser abalada. E é bem provável que governantes e analistas europeus se tenham dado conta do significado do alerta vindo de uma ex-colônia, nas palavras de Mia Couto: “Ter futuro custa muito dinheiro. Mas é muito mais caro só ter passado” (2009, p. 30).

Em outras frentes, duas sucessivas guerras mundiais, travadas predominantemente em território europeu e suas sequelas; as lutas entre Estados nacionais que compunham a Europa e, no interior desses, os conflitos entre grupos culturalmente diferenciados; a corrosão dos pilares do colonialismo, entre outros elementos, foram enfraquecendo as posições individuais de países e em conjunto da Europa, gradativamente deslocando o polo do poder, do domínio do Velho para o Novo Mundo.

É neste contexto que autores que podemos considerar entusiastas defensores do europeísmo, como é o caso de Giddens (2007), mas não só, vão enxergar na luta para a constituição da União Européia uma preciosa possibilidade de resgatar um passado no qual o Continente era protagonista⁴, em aspectos elogiáveis como os direitos humanos e condenáveis como a colonização.

A “luta pela Europa” (p. 13), a que se refere o autor, parece passar hoje, na perspectiva de alguns, pelo desejo de “Estados Unidos da Europa”, isto é,

4 Embora não se possa deixar de ter presente que a obra *The rights of man*, de Thomas Paine (1737-1809), um Inglês-Americano, tenha sido escrita em 1791, assumindo um protagonismo, no Novo Mundo, que acabaria por desembocar na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, pela ONU, em 1948.

pela afirmação da União Europeia⁵, uma comunidade formada por 28 estados-membros⁶, formalmente criada em 1992, à época por 12 Estados que formavam a antiga Comunidade Econômica Europeia (CEE). Esta surge na década de 1950, a partir de uma série de tratados – precedidos pela criação do “Conselho Europa”, em 1949 - focalizando questões específicas. Formada originalmente por seis Estados-membros⁷, a CEE visava predominantemente a unificação econômica – livre circulação de pessoas e bens - dos países a fim de criar uma espécie de federação e contribuir para a superação das perdas históricas que vinham se acumulando, particularmente pela exacerbação de movimentos nacionalistas que haviam provocado guerras, devastações, em síntese, perda do protagonismo da Europa no mundo.

Ao ressaltar o eurocentrismo a que fizemos referência inicialmente, e reforçar um caráter de cunho etnocêntrico, uma das pontas de lança dessa luta pela Europa é buscar, via melhoria, atratividade, competitividade e possibilidade de exportação da educação superior, resgatar aquilo que muitas vezes parece ter sido um idílio e que se perdeu em função das disputas nas quais a Europa saiu perdendo. Na Declaração de Bolonha (1999) está expresso:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica.

Em termos econômicos, a União trabalha com metas de unificação em torno do Euro como moeda única, da organização de um mercado comum, sem fronteiras e com estímulos para que os Estados se desenvolvam, melhorem sua performance econômica para que, no conjunto, a UE amplie suas condições de

5 Em termos de denominação, as origens da UE estão no Tratado de Roma, de 1957, quando se cria a “Comunidade Econômica Europeia”. Em 1967, passa a denominar-se Comunidade Europeia (CE), desfocando a exclusividade das questões econômicas. E, com o Tratado de Maastricht, de 1992, surge a UE, sendo que a CE passará a ser um dos aspectos abrangidos pela União.

6 Esta é a relação dos países que compõem hoje a UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Eslováquia, República Checa, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, Romênia, Suécia. O ingresso na UE dos países da Península Ibérica deu-se em 1986.

7 Esse primeiro grupo de países era composto por: Alemanha Ocidental, Bélgica, Itália, França, Luxemburgo e Países Baixos.

competitividade, particularmente em relação aos EUA⁸ e a países Asiáticos, designadamente o Japão e a China. Conforme Dias Sobrinho (2009, p. 132): “A criação e a construção da União Europeia resultam da globalização. Um dos aspectos mais importantes a considerar é que a constituição desse bloco é uma resposta ao temor de que a Europa possa vir a ser colonizada pelos Estados Unidos⁹ e pelos países da região do Pacífico asiático”.

Ao desencadear as iniciativas em relação à organização da UE, um amplo leque de frentes são mobilizadas e, no que diz respeito à nossa análise, importa destacar as questões relacionadas à educação e afins. Nesta perspectiva, com o Processo de Bolonha, visando a criação de uma Área Europeia de Ensino Superior (AEES) (GARCÍA MANJÓN, 2009) – a UE entrará, com um projeto competitivo¹⁰, no jogo de disputa do mercado do ensino superior (ROBERTSON, 2009), com a *compatibilidade* dos sistemas de ensino, a *mobilidade* de professores e alunos e a *empregabilidade* dos egressos. Conforme esta autora, a educação superior será utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da UE e da sua globalização, desencadeando-se uma competição por “mentes e mercados” (p. 412).

Com esta breve panorâmica pensamos ser possível visualizar o quanto a UE apostou e aposta na educação e, mais especificamente, na reestruturação do ensino superior como estratégia para resgatar uma posição de hegemonia perdida e melhorar sua posição no contexto de competição intercapitalista. O que chama a atenção, contudo, é o fato de que, na década de 1950, quando foram dados os primeiros passos para a criação da CEE, com a assinatura dos acordos firmados por seis países, conforme apontamos anteriormente, com questões relacionadas à derrubada de barreiras comerciais, à necessidade de refrear a produção e proliferação de armas atômicas etc., “la educación no jugaba ningún papel” (RUIZ, 2004, p. 24). A partir do Processo de Bolonha, diferentemente, a educação, pelo menos no discurso, ‘joga’ no centro da cena.

Conforme Calderón Iglesias (2009, p. 39), a “Europa, la nueva Europa, comenzó con una Comunidad Económica en 1958, con tratados que perseguían una unión arancelaria y aduanera, posteriormente un mercado común, más tarde una unión económica y monetaria [...], hasta que tales

8 Nas palavras de Lima; Azevedo e Cattani (2008, p. 13), no que diz respeito à educação superior e à Economia do Conhecimento, a Comissão Europeia “não faz segredo da assumida rivalidade euro-americana”.

9 A leitura do texto de Adelman (2008), por outro lado, não deixa dúvidas quanto a esta corrida pelo resgate do protagonismo da UE e a luta pela manutenção deste por parte dos EUA.

10 Além da *competitividade*, com a AEES visava-se garantir a *compatibilidade* dos sistemas de ensino, a *mobilidade* de professores e alunos e a *empregabilidade* dos egressos.

hitos fueran conseguidos con el tiempo”, passando então a ser aspirada a união no campo educacional naquilo que posteriormente viria a ser denominado de AEES, em termos de Europa, compondo o que Dale (2001) vem denominando de “agenda globalmente estruturada” e Antunes (2008) de “a nova ordem educacional”.

Resgatando o processo pelo qual a educação foi ganhando espaço nas discussões da CEE – inclusive com a criação formal do “Comitê de Educação”, em 1976, que passa a fazer parte do organograma do órgão europeu -, afirma Calderón Iglesias (2009, p. 31) que, “a medida que ha avanzado el proceso de integración europea, la dimensión de la educación ha pasado a ocupar un papel relevante que, más allá de contribuir a los objetivos Económicos marcados en las primeras etapas de integración, ha de contribuir a un sentimiento de identidad europea entre los ciudadanos, más allá de los estados”. Ainda conforme este autor, Jean Monnet (1888-1979), um dos fundadores da CEE, em 1958, com o Tratado de Roma, em comunicado posterior teria dito: “Si hubiera que comenzar de nuevo, empezaría por la educación” (VERGARA apud CALDERÓN IGLESIAS, 2009, p. 29).

Gradativamente o que vai ocorrer é que à Universidade vão sendo feitas cobranças, ressaltando uma centralidade à educação que impressiona, uma vez que são responsabilidades que somente em parte poderiam ser atribuídas à instituição universitária. Em síntese, ao referir-se como o “Processo de Bolonha” foi apropriado pela UE, para fins educacionais, supra e extra-educacionais, Ruiz (2004, p. 32) é enfático: “no es arriesgado señalar que ésta es la iniciativa más importante que Europa há desarrollado en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”. Nesta perspectiva é que se torna importante procurar apreender o que se pretendia com o “Pacto de Bolonha” e em que se transformou esta proposta de reestruturação do ensino superior no contexto da UE, particularmente via AEES.

Agregue-se, por fim, que um dos momentos marcantes desta transformação é a “Estratégia” ou o “Tratado de Lisboa”, assinado em 2000, pelo Conselho Europeu – órgão de representação política da UE -, no qual se estabeleceu o ano de 2010, entre outros aspectos, para a entrada em vigor pleno de “Bolonha”, atribuindo à universidade um amplo leque de incumbências no sentido de garantir que a Europa ingressasse com vantagens competitivas na competitiva “Economia do Conhecimento”. Embora o que tem sido projetado não tenha sido logrado de todo, as avaliações dão conta de que a entrada em vigor do “Tratado” ratificou, de fato e de direito, uma UE com mais cooperação

entre os Estados membros e com mais condições de competir¹¹ com outros países e blocos.

Em síntese, para alguns autores, a “Declaração de Bolonha” foi a “antesala” da “Estratégia de Lisboa” (CARRERAS GARCIA et al., 2006). Esta foi assinada em 2000, com o objetivo de tornar a Europa a região do mundo mais competitiva e socialmente sustentada, atribuindo ao conhecimento e, logo, às IES um papel central. O conhecimento, assumido como a vantagem competitiva por excelência, é colocado no centro do desenvolvimento econômico, com uma função nitidamente instrumental, redefinindo o papel das universidades - enquanto centros de produção, distribuição e difusão do conhecimento - e da sua missão educativa.

A Magna Charta Universitatum e a Declaração da Sorbonne: últimos extertores do protagonismo dos reitores das Universidades da UE

Uma rápida leitura da “Declaração de Bolonha” remete a questões de cunho educacional e que têm a ver com a universidade, com reformulações do Ensino Superior na UE. Uma leitura mais atenta, no entanto, e **a pesquisa em documentos que a precederam e sucederam**, evidenciam que o “Processo” não se restringe à universidade e o seu alcance, como parte de uma política (extra) educacional, não se conforma à universidade e muito menos às fronteiras da UE. A internacionalização ou o seu resgate é a meta.

Precedendo a “Declaração de Bolonha” e a organização oficial da UE, consideramos importante focalizar a *Magna Charta Universitatum*¹², um documento assinado por reitores de universidades europeias, reunidos na cidade de Bolonha, em 18 de Setembro de 1988, para as comemorações do 9º centenário da Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga do mundo ocidental. O seu teor consagra as conquistas históricas da universidade, sua autonomia, sua condição de guardiã e dinamizadora do saber, sempre respeitando as características e peculiaridades de um continente com tantos e tão diversos países, com

11 A criação da “Área” ou “Espaço Europeu de Educação Superior” (EEES) e o “Espaço Europeu de Investigação” (EEI), são consideradas duas importantes conquistas a partir da relação entre o “Tratado de Lisboa” e o “Processo de Bolonha” (KEELING, 2006).

12 Este documento, bem como outros que mencionamos e utilizaremos, está amplamente disseminado na WEB. Em função disto é que não nos preocuparemos com a indicação de referências e *links*. Quanto a este documento específico - a *Charta* -, apenas acrescentamos que sua divulgação, em 1988, ocorreu quatro anos antes da supressão de todas as barreiras entre os países que estavam em processo de constituição da UE, em substituição à Comunidade Europeia.

suas etnias, com tantos grupos culturalmente diferenciados etc. e que estiveram na base da riqueza e diversidade da Europa.

A reprodução do primeiro “princípio fundamental” da *Charta*, a título de demonstração, evidencia o acima exposto:

A universidade é uma instituição autônoma no coração de sociedades, que estão diferentemente organizadas devido a heranças históricas e geográficas. Através da investigação e do ensino produz, estuda, avalia e transmite cultura. Para responder às necessidades do mundo que a rodeia, as suas actividades de ensino e investigação devem ser moral e intelectualmente independentes de toda a autoridade política e do poder Econômico.

A manifestação dos Reitores das Universidades Europeias, sintetizada na *Charta*, seria **uma das últimas vindas a público**, via declaração conjunta, na qual eles ainda estavam ou se consideravam na condição de protagonistas, guardiões da secular instituição. Analisando a *Charta* pensamos ser possível afirmar que o seu teor carrega muito de reafirmação, de desejo em relação à universidade, que se situa muito mais no passado do que no presente ou em perspectiva. Acreditamos que nos encontramos aqui frente àquilo que Cambi (1999) caracteriza como “trajetória interrompida”, ou o último ‘suspiro’ da autonomia imaginada pelos reitores. A universidade nunca mais seria a mesma, particularmente pelo protagonismo que o mundo empresarial passaria a assumir e pelos “constrangimentos” a que seria submetida (SILVA JR., 2005). Pela “Estratégia de Lisboa”, de 2000 – como vimos no último parágrafo do item anterior –, a universidade/educação passou a ocupar um papel central, porém redefinido, menor, induzido ao gosto dos empresários e aos ditames da União Europeia.

O mundo dos negócios, contudo, não passa a interferir imediata e diretamente na forma de organização e funcionamento da universidade. E é neste contexto que passam à linha de frente, ocupando posição de destaque e de protagonismo, as instâncias políticas, designadamente a UE e pessoas externas à universidade, mas com poder de ingerência nelas: os chamados *stakeholders*¹³ ou “grupos de interesse”.

13 Sobre o conceito de *stakeholder*, cf. Amaral e Magalhães, (2000) e Magalhães e Amaral (2000). De acordo com estes autores, “o termo inglês *stakeholder* (“representante de interesses”) designa, tradicionalmente, aquele a quem se confia o dinheiro dos vários apostadores até à definição de qual ou quais apostadores o irá/irão receber. Na sua utilização corrente no ensino superior o significado é, porém, algo diferente: pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção” (AMARAL; MAGALHÃES, 2000, p. 7). Gradativamente vai se afirmando a presença de Conselhos Sociais no corpo de governança das universidades, nos quais não se detecta a presença de ONGs ou Sindicatos de trabalhadores.

No prazo de 10 anos, entre a *Charta* publicada em 1988 e a “Declaração da Sorbonne”, em 1998, nas comemorações do 8º centenário da Universidade de Paris, materializou-se um processo de **descarte dos reitores** das universidades da sua posição, real ou pretendida, de protagonistas reivindicada na *Charta*. Observe-se que a “Declaração da Sorbonne”, assim como a de Bolonha, no ano seguinte, e os comunicados das reuniões dos ministros dos estados signatários nos anos que vieram repetindo-se de dois em dois anos, até a de Bucharest, em 2012¹⁴, são assinadas pelos ministros da educação – nem sempre pessoas diretamente ligadas à educação e **não os reitores!** - dos países da UE e daqueles que, mesmo não pertencendo à União, assumiram e implementaram o “Processo de Bolonha”¹⁵. Nessa primeira “Declaração”, os ministros, além dos elogios à universidade, explicitam a necessidade de que ela seja (meta)avaliada, que dê sua contribuição para a construção europeia e já apontam à necessária comparabilidade dos diplomas por parte de todas as instituições (GARCIA, 2008).

O parágrafo inicial da “Declaração da Sorbonne” é revelador de uma metamorfose que se começa a flagrar nesses documentos, uma vez que, ao fazer uma crítica à prevalência do econômico no processo de reconstrução da Europa, evidencia o quanto o protagonismo de outros setores, particularmente o da universidade, está ficando em segundo plano:

A construção europeia tem operado recentemente progressos muito importantes. Mas por mais pertinentes que sejam estes progressos,

14 À reunião inicial, que deu origem à “Declaração de Bolonha”, em 1999, seguiu-se a definição, por parte dos ministros da educação dos países que aderiram ao “Pacto”, de que, a cada dois anos, voltariam a reunir-se para avaliar e projetar as metas do “Plano”. Dessa seguiram-se as de: Praga, em 2001; Berlim, em 2003; Bergen, em 2005, Londres, em 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve, em 2009; Budapest-ViennaMarch, em 2010 e Bucharest, em 2012.

15 Além dos 28 países-membros da UE, outros 19 países da Europa, por meio dos seus ministérios da educação, aderiram formalmente ao “Processo de Bolonha”. Entre os ‘sócios’ do plano estão esses países, envolvendo em torno de 5.600 IES públicas e privadas, abrangendo mais de 16 milhões de alunos (ROBERTSON, 2009). Há também países de fora da Europa que implementaram o modelo, bem como instituições ou agências de avaliação. Apenas a título de exemplo, apontamos para dois casos extremos em termos de condições econômico-políticas dos países em foco: a) A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), de Moçambique, que a partir de outubro de 2008 adotou o sistema Bolonha (Cf. *Jornal Notícias*. Maputo, sexta-feira, 3 de Outubro de 2008). b) o documento “*The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*” (ADELMAN, 2008). Além destes dois exemplos, destaca-se ainda que: 1. “Em abril de 2007, a Austrália assinou uma declaração conjunta com a UE para tornar-se compatível com o Processo de Bolonha e reforçar a cooperação para abranger questões de garantia de qualidade, *benchmarking* e indicadores e quadros de qualificações” (FIGEL; BISCHOP, apud ROBERTSON, 2009, p. 415); 2. “Ao mesmo tempo, as economias, como a do Brasil, estão usando a arquitetura de Bolonha como um modelo para a racionalização de acesso, a fim de gerar ganhos de eficiência do novo sistema. Esses desenvolvimentos oferecem claramente aos brasileiros diplomados uma articulação eficiente com os mercados europeus de pós-graduação e de trabalho num futuro próximo, provendo uma alternativa viável para os Estados Unidos como destino para estudos e emprego” (ROBERSON, 2009, p. 415).

eles não devem fazer-nos esquecer que a Europa onde nascemos, não é somente a Europa do Euro, da banca e da economia; ela deve também ser uma Europa do saber. Devemos reforçar e utilizar na nossa construção as dimensões intelectuais, culturais sociais e técnicas do nosso continente. Elas foram, em larga medida, modelos para as suas universidades, que continuam a representar um papel central no seu desenvolvimento (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998).

A entrada em cena dos ministros da educação retira a discussão de dentro da universidade e (re)coloca o ensino superior no patamar dos assuntos de Estado, no caso da UE. E a universidade, da condição de protagonista, de reivindicadora de um papel de destaque no processo de plasmamento histórico de uma civilização, é deslocada para a condição de uma instituição que se enclausrou, se encastelou e manteve-se alheia ou deslocada dos desafios de um mundo em transformação. O documento O papel das universidades na Europa do Conhecimento, publicado em 2003, já não deixa margem a dúvidas sobre o que se pensa da universidade e o que dela se espera, tendo no “Processo de Bolonha” o ponto de partida, formal, explícito desta nova forma de organização e funcionamento do ensino superior e das demandas que o mercado direciona à universidade.

Esse documento sobre o papel das universidades, não somente critica a instituição, como questiona a respeito da sua própria sobrevivência:

A presente Comunicação expõe diversas questões que refletem a profunda mutação em que se encontra o mundo universitário europeu. Tendo permanecido durante muito tempo relativamente isoladas, tanto em relação à sociedade como no plano internacional, com financiamentos garantidos e estatutos protegidos pelo respeito da sua autonomia, as universidades europeias atravessaram a segunda metade do século XX sem pôr verdadeiramente em questão o seu papel ou a natureza da sua contribuição para a sociedade.

As transformações a que as IES estão atualmente sujeitas, e que se sucedem a um ritmo cada vez mais intenso desde há uma década, levam-nos a colocar uma questão fundamental: podem as universidades europeias, na sua forma e com a sua organização atuais, esperar conservar no futuro o lugar que acreditaram ocupar na sociedade e no mundo? Tanto o texto já citado de Roger Dale, quanto a obra de Antunes (2008) A nova ordem educacional, autorizam a que se tenha dúvidas sobre a resposta afirmativa a esta questão.

Percebe-se assim que, da *Charta* de 1988 a esse documento sobre o papel da universidade na Europa do conhecimento, processa-se uma metamorfose

que vai da reivindicada centralidade da universidade, da sua autonomia, ao questionamento sobre o seu lugar na sociedade. A Universidade europeia, sobretudo nas suas matrizes humboldtiana e newmaniana, afirmou a sua identidade institucional por preservar-se das influências do exterior na procura do conhecimento. Presentemente, parece estar encaminhando-se no sentido de fazer do exterior, isto é, do mundo económico, o esteio da definição da sua própria missão. O sacrifício aos deuses da relevância social e económica são agora pedras de toque da definição identitária das instituições de ensino superior europeias e do mundo.

Contudo, o que precisa ficar claro em termos de demandas económico-políticas ou de apostas do que seria possível conseguir com a implementação do Processo de Bolonha seria uma crescente melhora ou, dizendo mais apropriadamente, o resgate das condições de competitividade vantajosa, particularmente em relação aos EUA e aos países asiáticos, com destaque para o Japão, e os emergentes, como insistentemente aparecem listados: Brasil, Rússia, Índia e China (BRICs) e, mais recentemente, a África do Sul.

E um dos pontos nevrálgicos a evidenciar a perda de competitividade da UE, particularmente em relação aos EUA¹⁶, refere-se, em primeiro lugar, à preparação de estudantes do ensino superior capazes de, ao sair da universidade, ou mesmo concomitantemente ao tempo que nela estão, prepararem-se na perspectiva de serem assimilados na sociedade do conhecimento e atuarem na economia do conhecimento. E isto tem a ver com a aprendizagem de conteúdos pragmática e utilitariamente aplicáveis e com a atitude de aprender a aprender, uma vez que, se afirma, a educação contínua ou a tão propalada *lifelong education* é uma compulsoriedade diante das constantes mudanças do conhecimento e de seus campos de aplicação. Em segundo lugar, relaciona-se com a perda da atratividade de estudantes de outros países/continentes no comparativo com os EUA.

Conforme está expresso no documento O papel das universidades na Europa do Conhecimento:

As universidades operam num ambiente cada vez mais globalizado e em constante evolução, marcado por uma concorrência crescente para atrair e manter os melhores talentos e pela emergência de novas necessidades, às quais têm obrigação de dar respostas. No entanto as universidades europeias têm geralmente menos a oferecer e dispõem

16 Há autores que, ao se referirem a este aspecto da competitividade para atrair os ‘melhores cérebros’ fazem referência a um novo colonialismo ou a um “imperialismo cultural” (CARRERAS GARCÍA et al., 2006).

de menos meios financeiros do que suas homólogas dos outros países desenvolvidos, em particular os Estados Unidos.

De um outro ponto de vista, para Garcia (2008, p. 16):

A ligação do ensino superior às políticas públicas europeias, firmada na Estratégia de Lisboa (2000), tornou mais complexa a reflexão e a busca de soluções, já que introduziu na Universidade, e com elevado grau de premência, factores sociais, económicos e políticos: o ensino superior é considerado essencial ao êxito da competição económica da Europa com os EUA.

Para fazer frente ao primeiro aspecto – o da concorrência –, uma das proposições centrais presentes no “Tratado de Lisboa”, em sua conexão com o Processo de Bolonha (KEELING, 2006), foi a de que os países da UE, até 2010, se comprometessem a elevar seus gastos em I&D para 3% do PIB. Em relação ao segundo – atratividade –, apostava-se que a convergência dos ciclos de estudo, a possibilidade de legibilidade e transferência de créditos – aspectos centrais da organização da “Área Europeia de Ensino Superior” e o *European Credit Transfer System* (ECTS)¹⁷ - reverteriam as perdas no número e decorrências financeiras resultantes da preferência ou da maior atratividade dos EUA em relação à UE. Para se ter uma ideia dos valores envolvidos, informes da UNESCO evidenciam que

em 2000, os rendimentos obtidos pelos Estados Unidos graças ao acolhimento de estudantes estrangeiros foram avaliados pela OCDE em 10,29 mil milhões [10,29 bilhões] de dólares [...]. Além disso, este país lidera os países que atraem o maior número de estudantes estrangeiros [...]. Até agora, os países em vias de desenvolvimento têm estado reduzidos ao papel de consumidores no mercado global do ensino superior (BINDE, 2007, p. 151).

No documento *Una universidad al servicio de la sociedad*¹⁸, elaborado pelo Círculo de Empresários, em uma reunião em Madrid, em dezembro de 2007, está expresso: “La propuesta de la Comisión Europea plantea la necesidad de modernizar la Universidad para flexibilizarla y adaptarla a los nuevos desafíos, incrementando la competitividad de la economía europea”.

E, em uma perspectiva crítica, abrindo mais o leque para ressaltar o que se pretendia e se pretende com Bolonha, para além dos aspectos educacionais aludidos, Amaral (2005, p. 41) é enfático ao afirmar:

17 “Sistema Europeu de Transferência de Créditos” (cf. MANSILLA BLANCO, 2009).

18 Cf. <http://www.circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/>.

O que está por detrás de Bolonha é o problema da competitividade europeia num sistema globalizado e não a criação de uma área de ensino superior competitiva. O que está por detrás de Bolonha são os problemas dos salários europeus muito elevados, agravados pelo que resta do sistema do Estado/Providência, os quais prejudicam a posição da Europa na nova economia global.

Bourdieu (2001), ao falar das fragilidades do “Movimento Social Europeu”, tecendo suas críticas à globalização, em relação à força do econômico e do político, foi mais radical: “A construção europeia é, no momento presente, uma destruição social” (p. 2).

Em síntese, poderíamos dizer, fazendo eco às palavras de Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 13):

O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e, externamente, sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões.

Enfim, pensar no “Processo de Bolonha” é pensar na concretização de um ponto de convergência, de uma inflexão, de uma quebra paradigmática no que diz respeito à concepção, organização e funcionamento da educação superior da/na UE e da relação, seja das instituições universitárias europeias, seja da própria Europa, com outros países e continentes e suas respectivas instituições superiores de ensino.

Ao falar do “Processo de Bolonha”, não estamos referindo-nos, na radicalidade, a um ponto zero do ensino superior europeu, marca do término de um processo e início de algo completamente novo. Medidas vinham sendo tomadas, iniciativas desencadeadas, visando o considerado necessário *aggiornamento*

da universidade e sua convocação para contribuir com o ingresso da Europa na competitiva sociedade e economia do conhecimento (BINDÉ, 2008). Como já apontamos, a *Magna Charta Universitatum* pode ser considerada uma reação dos reitores a um olhar e ações pragmáticas e utilitárias na direção da Universidade. A “Declaração da Sorbonne” (1998) apontava para, juntamente com os reitores, a entrada em cena dos governos, via ministros da educação, numa postura ambivalente entre preservar a Instituição e exigir dela agilidade e retornos mais concretos aos investimentos feitos. De outra parte, Programas já haviam sido desencadeados anteriormente visando promover e incentivar a mobilidade, o intercâmbio de alunos e professores das universidades, como é o caso, entre outros, do Programa *Erasmus*¹⁹, criado em 1987; do Programa Sócrates, de 1996, e o Programa Leonardo Da Vinci, criado no mesmo ano desse, com incumbências específicas e que mereceriam um estudo a parte.

A autonomia universitária em questão

Em 2007, a Comissão Europeia – o órgão executivo da União Europeia – no documento *From Bergen to London: The contribution of the European Commission to the Bologna Process*, tornou claro o seu objetivo de promover o papel da educação superior, da investigação e da inovação na criação da AEES, visado pela Agenda de Lisboa. Aí assume-se que “é necessária a modernização no sentido de enfrentar os desafios da globalização e de desenvolver as capacidades da força de trabalho europeia para ser inovadora” (p. 1). Nesse sentido, a Comissão Europeia pretende contribuir em três áreas de “possível reforma” para o Processo de Bolonha: a reforma curricular, a reforma da governação e a do financiamento. A primeira diz respeito à implementação da organização da educação superior em três ciclos (*bachelor-masters-doctorate*), da aprendizagem com base nas competências, dos percursos de aprendizagem flexíveis, do reconhecimento e da mobilidade. A segunda é referente à autonomia universitária, parcerias estratégicas, incluindo empresas e sistemas de garantia de qualidade. A terceira é relativa à reforma dos sistemas de financiamento, no sentido da diversificação das suas fontes, da sua indexação ao desempenho e à promoção da equidade, acesso e eficiência.

A relação entre o Processo de Bolonha, enquanto instrumento para a criação da AEES, e a agenda de ‘modernização’ da União Europeia releva que a autonomia universitária desempenha, nesse processo, uma posição-chave. Apesar

19 *European Action Scheme for the Mobility of University Students.*

de a reforma da governação dos sistemas e das IES se ter iniciado nos anos 1980, o Processo de Bolonha está a “levá-la nos seus ombros” (CHEPS, 2007).

A atribuição de autonomia às IES surge no final dos anos 1980, reconfigurando a relação dessas instituições com o Estado. Na Europa ocidental a passagem do modelo de controle estatal para o modelo de supervisão estatal (NEAVE; VAN VUGHT, 1991) corresponde, nesse primeiro momento, ao movimento e tendências gerais das reformas da administração pública nos diferentes países. Essas reformas baseavam-se na assunção de que o excessivo controle estatal tornava as instituições públicas menos eficientes e menos responsivas às transformações do seu meio ambiente organizacional (POLLIT; BOUCKAERT, 2004). Autores como Neave (2008; 2012) veem aí uma forma mais intrusiva do controle, dado que coloca a ênfase no desempenho das instituições, na sua eficiência, e dos seus professores e investigadores.

Nos anos 1990 essa tendência reformadora foi apropriada pelas narrativas de governação influenciadas pelo neoliberalismo, induzindo nos sistemas e instituições de educação superior modos de governo e de gestão conformados a partir dos modelos empresariais, na competição por estudantes e por formas de gestão originárias das organizações empresariais (MEEK, 2003; MAGALHÃES; SANTIAGO, 2012). A exigência de eficiência, de qualidade e de prestações de contas reconfiguraram os modos de governo e gestão académicos, até aí essencialmente fundados no colegialismo e ainda com algum protagonismo dos dirigentes das IES.

Se o modelo de controle estatal, baseado na homogeneidade legal, não estava, por isso mesmo, fundado na autonomia institucional, garantia a liberdade individual dos académicos enquanto professores e investigadores. Nos modelos modernos de ensino superior na Europa, designadamente no modelo humboldtiano, o Estado garantia a não interferência dos interesses externos na procura do conhecimento levada a cabo na universidade pelos académicos. Porém, no modelo de supervisão estatal, a ênfase é colocada sobretudo na autonomia da instituição e menos na liberdade académica (MAGALHÃES, 2004). O controle do Estado é substituído pela sua função de supervisão, na qual a avaliação, tendencialmente ligada ao financiamento²⁰, desempenha um papel central.

A apropriação do Processo de Bolonha pela Comissão Europeia, para colocá-lo ao serviço da criação e consolidação da AEES, vem, como já se sugeriu, promover estas dimensões da autonomia institucional. Os efeitos da influência do discurso e práticas neoliberais dão suporte à conceitualização das IES como ‘organizações completas’ (BRUNSSON; SAHLIN-ANDERSEN, 2000) isto é,

20 No Brasil, particularmente, isto aplica-se mais fortemente na pós-graduação do que na graduação.

não só como entidades empreendedoras (CLARK, 1998a; 1998b), mas também como devendo funcionar a partir dos modelos empresariais. Sob a coordenação das políticas europeias e da sua gramática de governação, as missões e estratégias das IES vêm sendo reconfiguradas neste sentido (MAGALHÃES et al., 2013a).

O *motto* da relevância econômica e social das IES, para servirem o desenvolvimento da Europa traçado pela Agenda de Lisboa, em 2000, tem feito o seu caminho, com impactos na coordenação política nacional (para o caso português, ver MAGALHÃES et al., 2013b) e na vida interna das instituições, isto é, no ensino, na investigação e na extensão. E, neste contexto, flagra-se uma esquizoidia entre a direção do discurso e as manifestações na prática, configurando-se a situação em que quanto mais a 'autonomia' é concedida às instituições, mais aumenta o peso de trabalho e de cobrança sobre o corpo docente. Ou como afirmam Sandín García e Espinosa Martín (2009, p. 19): "Si algo es evidente, es que, bajo el pretexto de dar una mayor autonomía a las universidades, se descargo sobre ellas todo el peso de la adaptación".

Aos reitores e aos líderes acadêmicos são agora atribuídas funções de gestão que redefinem a sua identidade enquanto acadêmicos. A capacidade de governar IES no mapa da competição por estudantes, do capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1999) e da tirania dos *rankings* internacionais fazem deles uma entidade dividida entre as especificidades das organizações de educação superior e da sua crescente empresarialização. As narrativas de governação dominantes, embora com resistências nacionais e locais (MUSSELIN, 2009), parecem endereçar-lhes um mandato em que a governação das instituições está sob o permanente olhar vigilante do estado supervisor e avaliador.

A Título de Conclusão

Como pudemos observar nas referências e análises a respeito da *Magna Charta Universitatum* de 1988, e até meados dos anos 1990, é possível afirmar-se que os reitores, como representantes das comunidades universitárias, participaram das discussões e dos encaminhamentos visando contribuir com aquilo que a CEE e, depois, UE pretendia: afirmar uma *Dimensão Europeia de Educação*, em cujo contexto, o respeito à autonomia das IES e à diversidade, em todas as dimensões, era constantemente ressaltado. A partir de meados da década de 1990, mais explicitamente da Declaração da Sorbonne (1998), assinada pelos ministros da Educação dos países-membros da UE e com o suporte nos documentos dos organismos internacionais, o reforço dos empresários e o

respaldo dos chefes de estado e de governo, a universidade, foi alijada de discussões, de encaminhamentos e daquilo que a caracterizava como *univeristas*, pelo redirecionamento/construção tanto das funções dos reitores, quanto das atribuições às IES.

Em síntese, poderia-se dizer, concordando com Fernández Liria (2009, p. 10), que “*se lanzó sobre la Universidad la acusación más grave que se puede lanzar sobre una institución docente: ahí ni se sabe enseñar, ni se sabe aprender. Había que enseñar a enseñar a los profesores. Los alumnos debían aprender a aprender*”. E a partir dessas pressuposições, trabalhou-se, decidiu-se, encaminhou-se, exigiu-se dela uma postura mais pragmática, instrumental, utilitária, imediatista. Podemos dizer que a Declaração da Sorbonne, em 1998 e, em particular a Declaração de Bolonha, em 1999, conforme opinião de Fernández Liria (2009), simbolicamente podem ser apreendidas como o “*acontecimiento que dio la orden de asalto a los ejércitos neoliberales, aunque el asedio a la Ciudad Universitaria venía ya de mucho antes. El capital se lanzaba así a la conquista de un Nuevo Mundo, tan prometedor quizás como antaño fueron las Américas*” (p. 14).

Em nota de rodapé, mas que nunca deveria restringir-se a tal, dada a importância da informação, Calderón Iglesias (2009, p. 31) afirma que “en Salamanca se celebrou, em marzo de 2002, un encuentro en el que las universidades tomaram carta directa en el assunto. Se fraguó el apoyo al sistema ECTS y se **inició la participación directa de las universidades en el proceso**” (destaque nosso). Este aspecto relacionado a quem assumiu o protagonismo na implementação de Bolonha é interessante, pois, como diz Cachapuz (2009, p. 19), “ao contrário do previsto na Declaração de Bolonha, é frequente serem os governos de vários dos países participantes que asseguram a condução do processo e não as instituições de ensino superior”, aspecto que segundo o autor acabou trazendo algumas “consequências perversas” à universidade. Assim, pensamos que nestas citações estão reforçados, mais uma vez, os argumentos do recuo do protagonismo dos reitores e diminuição da autonomia da universidade.

Nesse processo, como apontamos, os reitores vieram sendo secundarizados da sua condição de protagonistas (pelo menos consideravam-se!), embora predominantemente reativos, como ressaltamos. Sua última manifestação pública e coletiva em defesa da universidade foi a *Magna Charta Universitatum* de 1988, sendo que desta derivou uma das principais induções no sentido de enquadrar as universidades na condição de instituições que, obrigatoriamente, deveriam estabelecer uma sinergia com o mercado, preocupação que, até então, não era central na *praxis* universitária. Quanto aos reitores, nas declarações

e documentos desses anos pós-Declaração da Sorbonne, passaram a ser criticados ou elogiados, dependendo se estavam fazendo bem ou não a ‘lição’ do enquadramento/conformação das suas IES ao Processo de Bolonha. E como uma das principais indicações de que a autonomia universitária foi atingida no seu âmago, a partir do momento que se passou a condicionar ou vincular diretamente o financiamento à avaliação das IES, embarcar no “trem Bolonha” deixou de ser uma opção, ou melhor, a opção, dispôs-se entre a Bolonha eram permeados pela “retórica do naufrágio” (FERNÁNDEZ LIRIA; SERRANO GARCIA, 2009). Isto é, dadas as circunstâncias, o que é possível salvar...

Na medida, porém, que o processo vai tornando-se inexorável – por força dos elementos exógenos relacionados à condição reguladora de um Estado que deixa de ser “educador” para se tornar “supervisor” e principalmente “avaliador” (NEAVE, 2008) por imposição e exigências dos organismos internacionais e por pressão de empresários – uma vez que não está mais no horizonte das IES poderem ou não aderir a Bolonha –, a dicotomia ou a polarização entre a comunidade universitária e os outros setores intra e extra-universidade cinde-se mais profundamente e passam a emergir subdicotomias. Uma delas é entre reitores, administradores, *managers* e *stakeholders* – inaugurando uma nova forma de governação da universidade. E uma das consequências é a de que “las autoridades académicas, sin embargo, permanecen sordas y se niegan a consultar a la comunidad universitaria, porque temen el resultado” (FERNÁNDEZ LIRIA; SERRANO GARCÍA, 2009, p. 10).

Apesar das oposições, no entanto, a ‘caravana’ vai seguindo e os envolvidos nas universidades vão fazendo aquilo que está sendo prescrito para o enquadramento institucional, mesmo não estando de acordo. Conforme Fernandez Liria e Serrano García (2009, p. 30): “*Por lo tanto, todo el mundo se puso a convertir sus antiguos programas de doctorado en los nuevos másteres de Bolonia. Y lo hicieron voluntariamente, trabajando sin descanso, aunque casi siempre con la conciencia de estar empeorando las cosas*”. Ou, conforme apontamos anteriormente, nas palavras de Sandín García e Espinosa Martín (2009, p. 19): “*Si algo es evidente, es que, bajo el pretexto de dar una mayor autonomía a las universidades, se descargo sobre ellas todo el peso de la adaptación*”.

Decorrências deste processo podem ser detectadas naquilo que poderíamos expressar como constrições ou constrangimentos da universidade tendo presente o seu histórico conceito. A partir da Declaração de Bolonha (1999), como ponto de chegada e de partida, não se interfere no acesso à universidade, porém se mira no tempo de permanência, encurtando o período entre ingresso e saída da universidade, num processo de aligeiramento do tempo e de constrição de

conteúdos, principalmente de formação geral, metaforicamente denominado de “efeito bonsai”, imagem adequada para fazer-se referência à constrição das funções dos reitores e da diminuição da autonomia das IES.

Frente a conteúdos como os evocados nestas reflexões e convocações a autores para respaldo, acabamos por ser tentados a fazer coro, a somar-nos a tantos autores que anunciaram, profetizaram tantos “fins” (da ciência, da história, da religião, da educação etc.), e anunciar o **fim** da universidade. No entanto, preferimos estar vigilantes em termos epistemológicos e históricos e, de um lado, não sucumbir à perspectiva escatológica de que o fim ou já se instaurou ou está em um horizonte próximo; por outro, não deixar de perceber que estamos, sim, vivenciando o **fim de uma determinada universidade**.

A universidade autônoma, sem adjetivações, mas também sem romantizações, é parte mais de uma aposta do final do século XIX, que deu alguns passos e gerou tantas expectativas na direção da sua concretização no decorrer do século XX. Essa universidade está no fim ou talvez já não exista. Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI pouco resta de uma aposta e de algumas práticas que muito prometiam, caso não se chegasse ao ponto de ingerência de outros setores e da subsunção da instituição a tudo aquilo que representa os designos pragmáticos, imediatos e utilitários do mercado. Como dizem Lima, Azevedo e Cattani (2008, p. 28): “Não pode haver a confusão entre o pragmatismo do empregador e a formação do cidadão”²¹. É claro que os reclamos, as necessidades do mercado não poderiam e nem deveriam ficar fora do leque de preocupações da instituição universidade, dado seu caráter de instituição histórica, pública e central na preservação, criação e transmissão do conhecimento. Porém entre ter presente esta aspiração e isto se transformar no alfa e ômega do ser/fazer da Universidade, vai uma larga, profunda e abrangente distância.

Mais do que em qualquer outro momento, neste em que predomina a irracionalidade, o relativismo, a escatologia, os interesses imediatos do mercado, torna-se imprescindível que os aspectos históricos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos e teleológicos não apenas tenham abrigo na Universidade, mas se transformem no seu desiderato central. É isto que justifica a sua existência. De outra forma é melhor, inclusive, que nem se utilize mais a denominação

21 É desses autores uma citação de Bourdieu e sua equipe, quando, ao falarem da universidade, a definem como “um lugar, talvez o único, de confrontação crítica entre as gerações, um lugar de experiências múltiplas, efetivas, políticas, artísticas, certamente insubstituíveis, uma oportunidade única para muitos rapazes e moças de viver, por um tempo mais ou menos longo, qualquer coisa que se assemelha a uma vida intelectual, antes de entrar de uma vez por todas na ordem social...” (p. 32). Com o que está sendo feito à universidade hoje, é de questionar-se se esse ‘lugar’ ainda é portador deste potencial que lhe é atribuído pelos autores.

“Universidade”, uma vez que a inadequação não é apenas terminológica: é histórica e daquilo que seria a responsabilidade social dessa que é uma das mais longevas Instituições sociais.

Por fim, consideramos desnecessário traçar paralelos ou buscar elementos na literatura e materialidade brasileiras, visando comparar a situação das universidades da UE com as brasileiras. A “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2001), bem como a obra *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior*. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina, de Mello (2011), subsidiam a afirmação de que as diferenças podem manifestar-se na cultura, na geografia e outros aspectos que se poderia elencar. No entanto, no que diz respeito à *praxis* universitária, estamos frente a fenômenos tão coetâneos, similares que seria dispensável falar no plural. Talvez se há algo que se possa ressaltar seja o fato de que o exercício da autonomia, na UE, deva ser analisado levando em conta a longevidade da Universidade na Europa, enquanto por *terrae brasilis*, a Instituição é tão recente que se conta mais com leis – expressas na Constituição – sobre autonomia do que com experimentos a partir dos quais a teoria confrontada com a prática propiciaria o salto de qualidade na gestão e na *praxis* universitária.

Referências

ADELMAN, Clifford. The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of european reconstruction. **Institute for Higher Education Policy**, Washington, may, 2008.

AMARAL, Alberto. Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, José P. (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 13, n. 2, p. 07-28, 2000.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições. subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.

BINDÉ, Jérôme (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento**. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2** - por um Movimento Social Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRUNSSON, Nils; SAHLIN-ANDERSEN, Kerstin. 'Constructing organizations: the example of public sector reform'. **Organization Studies**, London, v. 21, n. 4, p. 721–746, 2000.

CACHAPUZ, António F. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “case study” de globalização. In: PEREIRA, Elisabete M. de A.; ALMEIDA, Maria. de L. P. (Orgs.). **Universidade contemporânea**. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009

CALDERÓN IGLESIAS, Rubén. El nuevo papel de la educación superior. In: GARCÍA MANJÓN, Juan V. (Coord.). **Hacia el espacio europeo de educación superior**. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña: Netbiblo, 2009.

CLARK, Burton. **Creating entrepreneurial universities**. Oxford: Pergamon Press, 1998a.

CLARK, Burton. The entrepreneurial university: demand and response. **Tertiary Education and Management**, Oxford, v. 4, n. 1, p. 5-16, 1998b.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARRERAS GARCÍA, Judith et al. **€uro-universidad**. Mito y realidad del processo de Bolonia. Barcelona: Icaria, 2006.

CHEPS - CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES. **The extent and impact of higher education governance reform across Europe**. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. 2007. v.1.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. 2. ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2009.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete M. de A.; ALMEIDA, Maria de L. P. (Orgs.). **Universidade contemporânea**. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

EUROPEAN COMMISSION REPORT. **From Bergen to London** -The contribution of the European Commission to the Bologna Process: Brussels, 2007.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos. Prólogo. In: ALEGRE, Luis; MORENO, Víctor. (Coords.). **Bolonia no existe**. La destrucción de la universidad europea. Hondarribia: Editorial Hiru, 2009.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; SERRANO GARCÍA, Clara. **El plan Bolonia**. Madrid: Catarata, 2009.

GARCIA, Maria da G. **Autonomia universitária e avaliação da qualidade do ensino universitário**. Lisboa: Universidade Católica, 2008.

GARCÍA MANJÓN, Juan V. (Coord.). **Hacia el espacio europeo de educación superior**. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A Europa na era global**. Barcarena: Editorial Presença, 2007.

KEELING, Ruth. The Bologna Processo and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. **European Journal of Education**, Oxford, v. 41, n. 2, p. 203-223, 2006.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MAGALHÃES, António. **A identidade do ensino superior**. Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT e Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2004.

MAGALHÃES, António; AMARAL, Alberto. Portuguese higher education and the imaginary friend: the *stakeholders'* role in institutional governance. **European Journal of Education**, Oxford, v. 35, n. 4, 2000.

MAGALHÃES, António; SANTIAGO, Rui. Governance, Public Management and Administration of Higher Education in Portugal. In: NEAVE, Guy; AMARAL, A. (Eds.). **Higher education in Portugal 1974–2009: A Nation, A Generation**. Dordrecht: Springer, 2012. p. 227–248.

MAGALHÃES, António et al. Governance of governance in higher education: practices and lessons drawn from the portuguese case. **Higher Education Quarterly**, Oxford, v. 67, n. 3, p. 295–311, July 2013a.

MAGALHÃES, António et al. Creating a common grammar for European higher education. **Higher Education**, Dordrecht, v. 65, p. 95-112, 2013b.

MANSILLA BLANCO, Maria I. El European Credit Transfer System (ECTS) como medida del haber académico. In: GARCÍA MANJÓN, Juan V. (Coord.). **Hacia el espacio europeo de educación superior**. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña: Netbiblo, 2009.

MEEK, V. Lynn. Market Coordination, Research Management and the Future of Higher Education in the Post-Industrial Era. **Unesco Forum Occasional Paper Series**. Paris: Unesco, 5, p. 1-29, 2003.

MELLO, Alex F. de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: EdUnB, 2011.

MUSSELIN, Christine. The side effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: the case of France. In: AMARAL, Alberto et al. **European Integration and the Governance of Higher Education and Research**. London: Springer, 2009. p.181-205.

NEAVE, Guy. From Guardian to Overseer: Trends in Institutional Autonomy, Governance and Leadership. In: AMARAL, Alberto. (Ed.). **Reforma do ensino superior: quatro temas em debate**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 45–70.

NEAVE, Guy. **The prince and his pleasure institutional autonomy, the evaluative state and reengineering higher education in western europe**. Basingstoke: Palgrave, 2012.

NEAVE, Guy; van VUGHT, Frans (Eds.). **Prometheus Bound**: the changing relationship between government and higher education in western europe relationships. Oxford: Pergamon Press, 1991.

POLLIT, Christopher; BOUCKAERT, Geert. **Public management reform**: a comparative analysis. Oxford: Oxford University Press, 2004.

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

RUIZ, Roberto. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma evaluación Del Área Europea de educación superior). **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 21-36, set./dez. 2004.

SANDÍN GARCÍA, Miguel Á.; ESPINOSA MARTÍN, Maria T. Una visión histórico-normativa del EEES. De la Declaración de Bolonia a la oferta de los nuevos títulos universitarios. In: GARCÍA MANJÓN, Juan. V. (Coord.). **Hacia el espacio europeo de educación superior**. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Netbiblo, 2009.

SILVA JR. João dos R. Racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, Elisa M.; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. L. **Academic capitalism**: politics, policies, and the entrepreneurial university. London: John Hopkins University Press, 1999.

Lucídio Bianchetti – Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis | SC | Brasil. Contato: lucidiob@gmail.com

António M. Magalhães – Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação. Porto | Portugal. Contato: antonio@fpce.up.pt

Artigo recebido em 5 de setembro de 2013
e aprovado em 11 de novembro de 2013.

