



NOTAS SOBRE O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO PROCESSO DE BOLONHA E BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUAS QUESTÕES POLÍTICAS

Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011
p. 67-78

Rogério Duarte F. dos Passos (Unimep)
Elisabete Monteiro de A. Pereira (Unicamp)

Resumo: O presente texto objetiva descrever a trajetória da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) – focalizando o Processo de Bolonha, – como a mais expressiva de suas vertentes –, desenvolvendo uma breve descrição de questões políticas ante ele e tecendo conclusões sobre o seu desenvolvimento nos dez (10) anos de sua implementação. Para a compreensão do Processo de Bolonha e da conseqüente tentativa de edificação do EEES, resgatamos alguns dos documentos oficiais. O trabalho se fundamenta na pesquisa bibliográfica. Enquanto objetivos, tenta explicitar a conjuntura europeia tanto política, como cultural e econômica.

Palavras-chaves: Espaço Europeu de Educação Superior; Processo de Bolonha; Questões políticas.

NOTES ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA THROUGH THE BOLOGNA PROCESS AND BRIEF REMARKS ABOUT ITS POLITICAL AFFAIRS

Abstract: This paper describes the path of building the European Higher Education Area (EHEA) - focusing on the Bologna Process – the most significant of its aspects – by developing a brief description of policy issues before him, weaving his conclusions on development in the ten (10) years of its implementation. To understand the Bologna process and the consequent attempt at building the EHEA, rescued some of the official documents. The work is based on literature research. While goals, try to explain the European situation politically as well as cultural and economic.

Keywords: European area of higher education. Bologna Process. Political issues.

INTRODUÇÃO.

Para a compreensão do Processo de Bolonha e da conseqüente tentativa de edificação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), faz-se necessário resgatar alguns pontos de documentos oficiais que, como se evidencia, trata-se de um *processo*, no que, então, ter-se-á referenciais para visualizá-lo em torno de questões políticas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO, OBJETIVOS E METODOLOGIA.

A partir de pesquisa bibliográfica, reconstruiremos o caminho percorrido na edificação do EEES tendo como referencial teórico os textos de Cássio Ricardo Fares

Riedo e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2007:29-49 e 2009:27-57), no que toda a sessão a seguir está baseada.

Enquanto objetivos, o texto buscará a reconstrução do EEES – enfocando fundamentalmente o Processo de Bolonha como a mais expressiva de suas vertentes –, fazendo o uso de premissas e da própria pesquisa bibliográfica no intuito de desenvolver uma abordagem indutiva acerca do tema.

A relação dos pesquisadores com o tema é inerente às atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior (GEPES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e refere-se aos dados colhidos parcialmente em pesquisa bibliográfica para a construção de tese de doutorado em face do próprio Processo de Bolonha, avaliando-o face aos currículos de curso superior oferecido em Portugal.

Além do levantamento bibliográfico, a pesquisa tentará colher informações através de entrevista semi-estruturada de alunos, docentes e investigadores no intuito de alicerçar um referencial epistemológico capaz de permitir uma maior compreensão e avaliação – inclusive das intrínsecas questões políticas – do fluxo ora em curso, representativo de verdadeira reforma no ensino superior europeu, inserido no bojo do fenômeno da globalização.

3. DESENVOLVIMENTO. O PROCESSO DE BOLONHA: REFAZENDO O TRAJETO.

Com apoio em Colbert (2005) *apud* Messina (2009:49-56) & Camozzi (2005:45-77), Riedo & Pereira (2009:61-62) apontam como momentos significativos na idealização de um EEES a *Conferência de Messina*, de 1955, impulsionada especialmente pelo trabalho de Walter Hallstein (1901-1982), secretário de Estado da então República Federal da Alemanha, e realizada no bojo da Comunidade Européia do Carvão e do Aço (CECA), que dentre seus objetivos, aspirava alargar a integração continental então em curso, antecedendo uma *Conferência Européia de Reitores*, cuja primeira reunião ocorreu em 1959.

Ainda no âmbito da CECA, registre-se a *Declaração de Bonn*, de 1961, estendendo a integração aos campos da instrução, cultura e pesquisa, culminando em uma resolução da conferência permanente de ministros de instrução acerca da importância da equivalência e colaboração na área, bem como a *Declaração de Haia*, de 1969, que no momento de estabelecimento do mercado comum, trouxe resolução em 1971 pugnando pela atenção na necessidade de estabelecimento de um modelo cultural consoante com a integração européia (Riedo & Pereira, 2007:32), além da estruturação de um Centro Europeu para o Desenvolvimento da Instrução (Van der Harst & Wilson, 2003, *apud* Messina, 2006:51, *apud* Riedo & Pereira, 2007:32).

No ano de 1974, uma resolução dos ministros que trabalhavam no campo da instrução clamou pela harmonização dos sistemas de ensino, e por maior cooperação e facilidade no reconhecimento dos títulos acadêmicos – concomitante ao incentivo pela maior circulação e mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes – no que se adicionou outra resolução, agora de 1976, acrescentado a autonomia dos

Institutos Superiores, em base sobre a qual ações como a *Resolução sobre o Ensino Superior e o Desenvolvimento da Cooperação Universitária na Comunidade Européia*, emanada do Parlamento Europeu em 13 de março de 1984, e a Decisão do Conselho que adotou o *Programa de Ação Comunitária em Matéria de Mobilidade de Estudantes* (Programa Erasmus), de 15 de junho de 1987, trouxeram importantes motivações para o Espaço Europeu de Instrução Superior (2009:62-63).

Finalmente, temos a *Magna Charta Universitatum de Bologna*, de 1988, documento assinado por reitores de universidades européias que já em seu preâmbulo – tentando antecipar o quadro de aprofundamento do processo de integração em curso na Europa que resultaria quatro anos mais tarde na assinatura do Tratado de Maastricht (Tratado da União Européia) –, conclamava às universidades do continente a se atentarem à transformação e internacionalização vividas em âmbito social.

Lembram Riedo & Pereira (2009:63) que

O período posterior ao lançamento do programa *Erasmus* pode ser caracterizado por uma série de reuniões intergovernamentais preparatórias do Tratado da União Européia, assinado na cidade holandesa de Maastricht em 1992. Os artigos 126, sobre instrução, e 127, sobre a formação profissional, posteriormente transformados no Tratado de Amsterdã em 1997, já indicavam a direção que sintetizaria os fundamentos do Processo de Bolonha: – dimensão européia da instrução, mobilidade, reconhecimento de títulos e dos períodos de estudo, cooperação e troca de informações e experiência entre os institutos de ensino.

Com o apoio da UNESCO, é aberta à assinatura aos Estados-membros do Conselho da Europa em 11 de abril de 1997 a *Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa* – ou simplesmente *Convenção de Reconhecimento de Lisboa* ou *Convenção de Lisboa* – que estabeleceu diretrizes para as qualificações necessárias de acesso ao ensino superior, bem como acerca de seus períodos de estudo e igualmente respectivas qualificações.

Em 25 de maio de 1998 advém a *Declaração de Paris-Sorbonne*, propondo o compartilhamento das identidades nacionais, a mobilidade de estudantes e a harmonização das estruturas de diplomas e ciclos de estudo, buscando reconsolidar o lugar da Europa no mundo educacional.

A *Declaração de Bolonha* de 19 de junho de 1999 estabelece de forma propriamente dita o que se chama de “Processo de Bolonha”, sendo subscrita por ministros da educação dos países integrantes da União Européia com o objetivo de criar uma “Área Européia de Ensino Superior”, buscando reformar esse sistema de educação no continente. Através dela, para o prazo de 10 anos, ter-se-ia como objetivos a estruturação de um sistema de graus mutuamente reconhecido e comparável, com mobilidade de estudantes, pesquisadores e docentes, exercendo os professores seu ofício em alto nível, estabelecendo o EEES.

Sem ser um tratado nos moldes do direito internacional público, a *Declaração de Bolonha* representou um documento que, também sem a forma e força tradicionais do *pacta sunt servanda*, trouxe conteúdo propositivo de grande compromisso político, aderindo ao seu texto, nesse primeiro momento, Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça.

O discurso oficial objetivava, ainda, arquitetar – a partir de uma unificação e tendo o processo educacional como ferramenta –, uma sociedade tolerante e democrática, criando bases para o aprofundamento da integração, representando a incorporação dos seus ideais na dimensão e espaço do ensino superior.

Ressaltando-se que a própria *Declaração de Bolonha* previa em seu parágrafo final por um novo encontro em dois anos para avaliação e planejamento do processo, ao longo do período verificaram-se reuniões periódicas dos ministros de educação europeus em Praga, em 2001 – onde aderiram Chipre, Croácia, Liechtenstein e Turquia –, Berlim, em 2003 – com a adesão de Albânia, Andorra, Bósnia-Herzegovina, a ex-república iugoslava Macedônia, Rússia, Sérvia e Montenegro e Vaticano –, Bergen, em 2005, aderindo Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia –, Londres, em 2007, Lovaina, em 2009, e Budapeste e Viena, em 2010 – aderindo o Cazaquistão –. A próxima reunião terá lugar em Bucareste, no ano de 2012.

Ainda em 2004, sob protestos e críticas, vem à tona o texto da *Diretiva Bolkestein* (Diretiva 123/2006/CE) – idealizada por Fritz Bolkstein, comissário europeu para o mercado interno –, que enquanto proposta de procedimento legislativo ordinário (o antigo procedimento de codecisão) do Parlamento Europeu e do Conselho da União Européia para a efetivação do disposto nos artigos 47 e 55 do Tratado de Maastricht, estabelece simplificações para o acesso e exercício da atividade de serviços, bem como o sistema de cooperação administrativa para este intento, sendo aprovada em novembro de 2006 e em vigor desde 28 de dezembro do mesmo ano.

Estruturalmente, representando uma verdadeira reforma global no ensino superior da União Européia, pelas diretrizes do Processo de Bolonha se estabelece uma estrutura e itinerário de formação em que, através da mobilidade dentre as diferentes universidades européias participantes do programa, há um primeiro ciclo responsável pela formação básica – chamado de licenciatura –, capaz de permitir ao egresso acesso ao mercado de trabalho, com a opção de se cursar uma especialização no segundo ciclo – o mestrado –, em áreas idênticas ou diferentes de sua licenciatura, com diplomas reconhecidos no interior dos atuais países participantes, além da continuidade do segundo ciclo de pós-graduação em um terceiro ciclo formativo ou período de estudos equivalente a um doutorado.

Pela *Declaração de Bolonha*, os objetivos buscados para 2010 pelos ministros da educação europeus foram os seguintes:

Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também

pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;

Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

Estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no sistema ECTS – como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;

Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação. Comprometemo-nos, por este meio, a alcançar estes objetivos – no quadro das nossas competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária – para consolidar o espaço europeu do Ensino Superior. Com esse fim, prosseguiremos o rumo da cooperação intergovernamental, em conjunto com o das organizações europeias não governamentais com competência no Ensino Superior. Espera-se que as universidades, mais uma vez, respondam pronta e positivamente e que contribuam ativamente para o êxito das nossas diligências. Na convicção de que o estabelecimento do espaço europeu do Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que se vão desenvolvendo, decidimos voltar a reunir dentro de dois anos para avaliar a progressão conseguida bem como os novos passos a dar.

Como nos é simplificado por Fátima Antunes (2009:41), em linhas de ação o Processo de Bolonha se estrutura em um sistema de graus legível e comparável, estabelecido com ciclos de formação e em um sistema de créditos, com promoção de mobilidade de docentes e estudantes e de cooperação na garantia de padrões de qualidade, ressaltando-se a aprendizagem ao longo da vida, a participação de instituições de ensino superior europeias e dos estudantes, tendo, ainda, a promoção de atratividade para o EEES e para o Espaço Europeu de Investigação.

Paralelamente ao Processo de Bolonha – que estabeleceu o EEES – coexistem no espaço europeu o já citado Programa (ou Ação/ Protocolo) *Erasmus* – uma homenagem ao humanista holandês Erasmo de Rotterdam (1466-1536) e uma sigla, *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS, “Esquema de Ação Regional Européia para a Mobilidade de Estudantes Universitários”), estabelecido em 1987 e que objetiva encorajar ações de intercâmbio entre estudantes e professores por um período que pode variar entre três e doze meses, bem como, os programas *Sócrates* (rebatizado como *Lifelong Learning Programme 2007-2013*), *Leonardo da Vinci*, *Comett* – além do *Processo de Copenhagen*, no qual se integram às iniciativas européias na área da educação, como os programas *Comenius* – no bojo da educação fundamental e secundária –, *Grundtvig* – sobre educação de adultos – *Lingua* – sobre as línguas européias –, e *Minerva* – atuando na tecnologia da informação como ferramenta de ensino –, sublinhados pelo *Projeto Tuning*, que como nos esclarece Antonio Bolívar (2007:70), estabelece reestruturação curricular que objetiva reformar as titulações e perfis profissionais a partir do direcionamento de um novo paradigma centralizado na aprendizagem do estudante, e pelo *Projeto DeSeCo* (*Definition and Selection of Key Competencies*), que dirigindo-se à educação obrigatória – e não necessariamente universitária –, de forma global, avalia as competências consideradas chaves para a vida e enquanto ferramentas de interatividade em grupos sociais de veras homogêneos (Bolívar, 2007:86). Note-se, dessa forma, que a edificação do EEES se realiza em diferentes programas e com diferentes ferramentas, no que o Processo de Bolonha alcança protagonismo em face da orientação direcionada aos (e pelos) ministros da educação dos países participantes.

4. A QUESTÃO POLÍTICA EM TORNO DE BOLONHA.

Não restam dúvidas que o Processo de Bolonha, enquanto caminho e ferramenta para a assunção e construção do EEES, implica em opções e ações políticas.

Como salientado por Riedo & Pereira (2009:60-61), há relação direta entre o Espaço Europeu de Instrução Superior e o Processo de Bolonha, configurando um contexto capaz de atrair a atenção dos Estados europeus, que, paralelamente às gradativas adesões à União Européia, voluntariamente aproximam-se das propostas do EEES, como demonstra o quadro da Conferência de Berger, que no ano de 2005 totalizou quarenta e cinco países participantes.

De forma concomitante, consolidou-se no bojo das discussões da *Estratégia* (ou *Agenda/ Processo*) *de Lisboa* – que a partir de março de 2000 objetivou estruturar um plano estratégico de desenvolvimento da União Européia –, a iniciativa de superação que o continente deveria adotar, visto encontrar-se em estágio inferior aos Estados Unidos da América e Japão no âmbito da inovação tecnológica. Sublinhando-se um contexto em que há a busca por competitividade no interior do processo de globalização, lembra Cachapuz (2009: 16- 17) que o Processo de Bolonha, embora não sendo um tratado, é uma manifestação do processo dessa vertente político-

econômica, e nesse contexto deve ser compreendido inclusive enquanto ferramenta para a busca da competitividade, atratividade e empregabilidade no âmbito da educação superior européia. Também nos lembra ele que

Para a Europa, é urgente resolver problemas de há muito existentes na organização e funcionamento dos seus sistemas de ensino superior que lhe conferem a competitividade necessária face aos Estados Unidos da América (o que não quer dizer que ele tenha “a priori” de seguir o “modelo” americano de ensino superior). Exemplos desses problemas são: formações iniciais demasiado longas, elevadas taxas de abandono e repetição de alunos ou qualidade duvidosa de algumas formações, situações que desvalorizam o prestígio e impacto científico e cultural acumulado durante séculos. No início dos anos 90, e pela primeira vez, o número de estudantes americanos estudando nos Estados Unidos da América excede o número de estudantes europeus estudando na Europa. Sem melhorar a competitividade internacional do sistema (dimensão econômica) não é só a Europa do conhecimento que está na berlinda. É a própria construção política da União Européia que fica prejudicada (dimensão política). Não é por acaso que, logo em Março de 2000, os líderes da União Européia, na sua qualidade de estrutura política *supranacional* (e já não os ministros da educação de países como no caso de Bolonha) reunidos em Lisboa em 2000 adotam a chamada Agenda (ou Estratégia) de Lisboa, um plano de ação e desenvolvimento para a União Européia fortemente marcado por conceitos econômicos (em particular a idéia de construir uma “learning economy” – “economia de aprendizagem”) e em que se afirma o objetivo ambicioso de se tornar “the most competitive and dynamic knowledge – based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”¹. A ambição de globalização é patente. Resta acrescentar que, em 2005, quando da revisão dos objetivos da Agenda de Lisboa, os progressos feitos foram considerados “unconvincing” – “não convincente”.

Ora, o Processo de Bolonha coloca-se, nesse interim, como estratégia e linha de ação para o enfrentamento do quadro que ora se coloca.

No entanto, é possível encontrar posicionamentos divergentes acerca das perspectivas e contextualizações acerca de Bolonha. Dentre outros argumentos, Fátima Antunes (2009:28), por exemplo, fazendo uma leitura do processo a partir de Portugal, contextualizando a transferência de competências nacionais para instâncias deliberativas de natureza supranacional sem o devido debate, compreensão e discussão, o materializa enquanto estratégia de harmonização no âmbito europeu sem as sanções tradicionais de mecanismos jurídicos, com débil informalidade das instituições deliberativas, evasão e transferência da responsabilidade das autoridades nacionais na área da educação superior, introduzindo os postulados do processo a partir de abusos cometidos pela política do “fato consumado”, com déficit democrático. Haveria assim uma ação política materializadora de uma nova ordem educacional em dimensões de uma governança pluri-escolar, com múltiplas ações de natureza transnacional e andamento de agendas para o setor baseadas em pressões

e estratégias globais (Antunes, 2009:52).

Riedo & Pereira (2009:74), citando Pesanti (2005:144), lembram acerca da existência de um juízo em geral negativo nesse contexto de reforma para a inauguração de uma nova fase para a universidade, embora, por outro lado, em resultados de pesquisa de Guidicini & Manela (2005:163), os estudantes participantes do novo sistema educacional tragam uma apreciação positiva do processo, estimulados pela menor duração dos cursos e uma possível maior rapidez para ingresso no mercado de trabalho, ainda que pugnem por corpo docente com maior profissionalidade e aduzam críticas específicas acerca da docência na universidade (2009:74).

Não se negue, porém, o caráter político do Processo de Bolonha, visto que arquitetado por ministros de Estado, mostrando-se atraente aos Estados europeus, uma vez que mesmo não sendo um documento tradicional nos moldes do espectro *pacta sunt servanda* do direito internacional público, contou em seu primeiro momento – 1999 – já com a adesão de vinte e nove países (Riedo & Pereira, 2009:60-61), que nele identificaram a viabilidade da competitividade e, sobretudo, de uma eficaz e menos dispendiosa inserção do sistema educacional europeu que ora se tenta edificar – sublinhado por uma sociedade do conhecimento –, especialmente por compartilhar dos mecanismos de integração já vistos nas diferentes áreas.

É no interior desse processo que Bolonha tenta construir a sua legitimação, embora seja edifício já em plena e adiantada construção, que revela a consolidação de um novo paradigma político na Europa a partir de instâncias comunitárias e/ ou supranacionais, e a emergência de um novo paradigma igualmente no campo educacional, seja acreditando em um ideal pan-europeu representado nas diferentes dimensões da integração, seja mesmo, no campo pedagógico, reorientando o ensino universitário para a sua centralização no estudante e em seu aprendizado, em suas trajetórias, percursos de formação e experiências de vida – vide o mecanismo de acúmulo de trabalho representado nos créditos *do European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS)² – e a prática, onde o próprio professor desce do púlpito do mero transmissor de conteúdos para tornar-se tutor, pondo-se ao lado do aluno, co-regente de um processo de instrução que tenha compromisso não apenas com o mercado, mas que, no primeiro ciclo de formação, consoante por nós idealizado, possa atender a um ideal de educação geral ou profissionalização, no segundo ciclo, possivelmente com o início de uma reflexão mais aprofundada acerca do conhecimento existente em sua área de formação e a profissionalização propriamente dita, e no terceiro, com a investigação, colimando com a construção do espaço europeu e com o projeto de cidadania européia.

5. CONCLUSÕES.

Não resta dúvida que as iniciativas que se estruturaram a partir do Processo de Bolonha – além dos demais programas na área de educação – configuraram uma política de educação superior para o continente em plena reforma. E enquanto entidade historicamente tida como depositária, criadora e transmissora do conhecimento,

entidade inclusive que legou corpo teórico-histórico- intelectual à Europa, a universidade não poderia ficar indiferente ao processo de integração, sendo conclamada a responder ao contexto político-econômico, respondendo no campo da cultura às então correspectivas demandas político-econômicas sem olvidar da realização do ideal da universidade humboldtiana, capaz de unir ensino e investigação.

Se, de um lado, há entusiasmo (“euroforia”) das lideranças políticas dominantes para o aprofundamento e a consolidação do processo de integração europeu, há, de outro, o invocado déficit democrático em seu interior (a “eurofobia”) – como bem aquilatado na terminologia cunhada sobre o tema –, com descontentamento de estudantes, professores e sociedade civil acerca de suas conseqüências, onde nem mesmo a possibilidade trazida pelo Processo de Bolonha de se cursar a especialização em diferentes universidades – supostamente buscando integrar culturalmente a Europa – tem evitado questionamentos acerca da eficácia e viabilidade do modelo. E isso ocorre não apenas no que tange ao projeto educacional europeu, mas inclusive sobre todo o processo de integração, que sofreu reveses com o não referendo da proposta de Constituição Européia de 2004 – boicotada pelos eleitores da Holanda e da França em 2005 – e de outros tratados que objetivaram substituí-la, a exemplo do verificado em alguns dos Estados membros, como recentemente aconteceu com o Tratado de Lisboa (Tratado Reformador Europeu), de 2007, rejeitado pelos irlandeses em referendo popular.

As pesquisas sobre o Processo de Bolonha colocam-se, outrossim, como relevantes justamente por estudar demandas no interior de integração que não obtiveram respostas em várias relações sociais e educacionais, em especial na prometida realização plena do mercado comum – com a livre circulação de pessoas, mão de obra e fatores produtivos, principalmente em face daqueles indivíduos que são oriundos dos países do leste europeu, nas restrições, ainda existentes, no interior da União Européia (Passos, 2010:74-75) –, com o correspectivo acesso a serviços sociais e direitos econômicos³ –, colocando-se o quadro como um paradoxo aos ciclos de formação que podem ser realizados em diferentes universidades européias participantes, a exemplo das próprias instituições de ensino e em especial na formação de áreas deveras específicas como as dos estudantes de direito, que podem se deparar com diferentes sistemas jurídicos e diferentes direitos materiais em sua trajetória de aprendizado, no que se soma, no plano global, à concessão de diplomas conjuntos pelas diferentes universidades em face da mobilidade, que mutuamente possam reconhecer créditos e percursos formativos, realizando em conjunto e a adequação das questões estruturais ao campo geográfico, lingüístico e econômico.

Os protestos levados a cabo pelo movimento estudantil grego em dezembro de 2008 se constituem em importante indício que as ditas promessas do projeto de prosperidade e paz européia estão instáveis, trazendo questionamentos que se encaixam às promessas do Processo de Bolonha na tentativa de construção da alardeada e proclamada sociedade tolerante e democrática, com repercussões significativas no arcabouço social e, conseqüentemente, ao arcabouço educacional.

Reafirma-se que a vertente educacional é uma das facetas do processo de

integração ora em curso no espaço da União Européia, e, nesse esteio, as pesquisas sobre o tema – incluindo-se a análise exegética de tratados e demais documentos da Comissão Européia, verdadeiro órgão executivo da organização –, devem ser observados pelos investigadores para especular e arquitetar procedimentos metodológicos capazes de permitir a compreensão das variáveis em discussão, e, sobretudo, para fomentar a busca da superação dos problemas que para o EEES ora se colocam.

Lembre-se que embora o ideal do crescimento econômico seja importante condicionante na produção do conhecimento, não se pode perder de vista que essa não é a única dimensão da avaliação do progresso humano, no que se faz necessário o cotejo dos contextos em conflito e da contradição/ mediação, capazes de contemplar os movimentos históricos e sociais, as totalidades e unidades do contrário, além das diferentes dimensões histórico-filosóficas e materiais/ concretas em jogo, considerando as teses e antíteses, sendo a consolidação do debate democrático o *locus* da aceitação / negação do velho pelo novo ou, ainda, rejeição do próprio novo. Assim supõe-se que deve ser na construção e compreensão da União Européia: não apenas na política externa ou macroeconômica comum, mas na edificação de um espaço de conhecimento que responda ao projeto político e social europeu.

As análises e pesquisas poderão, na busca de respostas, cotejar perspectivas multidisciplinares diversas, podendo, igualmente, sublinhar algumas das muitas dimensões da área de educação superior – seja na filosofia e políticas públicas, seja no planejamento da educação superior –, buscando também maior compreensão no interior de procedimentos considerados exitosos ou não do processo de ensino-aprendizagem, e, em conseqüência, buscando compreender políticas de ensino e currículos, mecanismos de acesso à educação superior e os seus papéis no interior do processo de integração européia, colhendo dados tanto a partir do ponto de vista dos egressos, quanto do ponto de vista dos atores administrativos e institucionais.

Por derradeiro, nos lembra Azevedo (2002, p. 2), que

O que vai acontecer, em detalhe fino, não é certo, porque em percursos políticos os objectivos vão sendo moldados ao longo da lenta evolução que os caracteriza, mas o Caminho de Bolonha será tal qual o esboçado na Magna Carta das Universidades, de 18 de Setembro de 1988, e desenhado na Declaração conjunta de 19 de Junho de 1999: um comprometimento político no sentido de atingir a curto prazo um grupo bem definido de objectivos que são reconhecidos como essenciais para a construção da Área Europeia do Ensino Superior e para a promoção do Sistema Europeu de Ensino Superior no Mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima (2009). *O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional?* In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 27-57), 167 p.

AZEVEDO, Sebastião Feyo (2002). *Notas para a Reflexão sobre o Tema Bolonha – Oportunidade Imperdível para a Reforma do Ensino Superior*. In: **Universidade do Porto, XIV Congresso**, 27-29 de junho de 2002. Porto/ Coimbra, passível de acesso na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Textos_Welcome/SFA_OP_20020628_BP_OE_Congresso.pdf> Acesso em 09-08-2009.

BOLÍVAR, António (2007). *La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico*. In: **Educación Temática (Dossiê)**, vol. 9, Campinas: UNICAMP, passível de acesso na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1702>>. Acesso em 03-02-2011.

_____. (2009). **O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica**. Trad. de Lindomar Wessler Boneti. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 101-128), 167 p.

CACHAPUZ, António Francisco (2009). **A construção do espaço europeu de ensino superior: um “case study” da globalização**. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 13-26), 167 p.

CAMOZZI, A. (2005). *La riforma universitaria*. In: BALLONI, A.; CIPOLLA, C.; DI NALLO E.; DONATI, P. GUIDICINI, P. & LA ROSA, M. **La riforma universitaria nella società globale – una ricerca empirica su studenti e innovazione nei percorsi di Studio**. Milano: Franco Angelli, pp. 45-77, apud RIEDO, Ricardo Fares & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *O Processo de Bolonha e Suas Conseqüências na Itália*. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.) (2009). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 59-79), 167 p.

GUIDICINI, P. & MANELLA, G (2005). *I giudizi degli studenti attraverso l'esame di alcune domande qualitative*. In: BALLONI, A.; CIPOLLA, C.; DI NALLO E.; DONATI, P. GUIDICINI, P. & LA ROSA, M. **La riforma universitaria nella società globale – una ricerca empirica su studenti e innovazione nei percorsi di Studio**. Milano: Franco Angelli, pp. 149-163, apud RIEDO, Ricardo Fares & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *O Processo de Bolonha e Suas Conseqüências na Itália*. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.) (2009). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 59-79), 167 p.

MESSINA, L. (2006). **Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e assicurazione della qualità**. In: SEMERARO, R. (org.). *Valutazione e qualità della didattica universitaria – Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: Franco Angeli, pp. 47-96, apud RIEDO, Ricardo Fares & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *O Processo de Bolonha e Suas Conseqüências na Itália*. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.) (2009). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 59-79), 167 p.

PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos (2010). **Três temas para o direito internacional privado**. São Paulo: Iglu, 214 p.

PESENTI, L. (2005). *L'Università dell'autonomia, tra concorrenza e diritto allo tirocinio*. In: BALLONI, A.; CIPOLLA, C.; DI NALLO E.; DONATI, P. GUIDICINI, P. & LA ROSA, M. La riforma universitaria nella società globale – una ricerca empírica su studenti e innovazione Nei percorsi di Studio. Milano: Franco Angelli, pp. 131-147, *apud* RIEDO, Ricardo Fares & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *O Processo de Bolonha e Suas Conseqüências na Itália*. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.) (2009). Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras (pp. 59-79), 167 p.

RIEDO, Cássio Ricardo Fares & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (2007). *O processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália*. In: **Educação Temática Digital (Dossiê)**, vol. 9, Campinas: UNICAMP, passível de acesso na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1700>>. Acesso em 03-02-2011.

____ (2009). *O processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália*. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras (pp. 59-79), 167 p.

NOTAS

¹ A tradução nos é dada pelo próprio autor do texto: *O conhecimento mais competitivo e dinâmico – economia baseada no mundo, capaz de crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social* (2009:17).

² O *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) pode ser compreendido como a unidade curricular capaz de medir o trabalho do estudante, realizado não necessariamente em um ambiente escolar. Esclarece-nos Antônio Bolívar (2009:117) que o ECTS é diferente dos modos tradicionais. *Não é uma medida de duração temporal a partir das salas de aulas onde o professor atua, mas uma unidade de valorização do volume de trabalho total do aluno, expresso em horas, que inclui tanto as horas teóricas e práticas em sala de aula, como o esforço dedicado ao estudo, à realização de trabalhos, projetos e leitura de documentos, assim como a preparação e realização de exames. Representa pois, como unidade de trabalho acadêmico, a quantidade de trabalho do estudante para cumprir os objetivos do programa de estudos.*

³ Conforme dissemos em outro trabalho, *no âmbito da União Européia (UE), embora esteja de há muito consagrado o mercado comum – onde haveria livre circulação de todos os fatores produtivos, como capital, trabalho, e da própria liberdade de iniciativa –, em critérios diferenciados de um país para outro, persistem restrições ditas transitórias para um período máximo de 7 anos, a partir da adesão de 10 novos Estados (Chipre, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta, Polónia e República Tcheca; Bulgária e Romênia aderiram em 2007, donde para eles então contar-se-á tal prazo), que restringem a livre circulação de trabalhadores destes países no interior da UE.*

Recebido em 01/05/2011

Aprovado para publicação 17/08/2011