

Bolonha versus Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa

Bologna versus Lisbon: contradictions and ambiguities in Italy and Europe

Bruno Schettini^{1,2}

Resumo

A declaração de Bolonha gira em torno da educação como bem público e marca o início do “Processo de Bolonha”. A sucessiva Conferência de Lisboa, porém, dita condições vinculadoras. A definição da União Europeia como economia baseada no conhecimento consiste em vincular as políticas europeias do conhecimento com a profissão. O cenário se mostra devastador para a escola e para a universidade porque segue as mesmas categorias da flexibilidade, da mobilidade e da desregulamentação que pertencem à economia liberal do mercado atual. Está em andamento uma reavaliação crítica do processo de Lisboa, retomando-se alguns temas próprios da Declaração de Bolonha.

Palavras-chave: Ensino superior. Sociedade do conhecimento. Aprendizado por toda a vida.

Abstract

The Declaration of Bologna sees the education as a public good and starts the “Bologna Process”. The succeeding conference in Lisbon, however, declares binding conditions. The definition of European Union as an economy based on the knowledge binds European policies to policies of labor. The situation is devastating for school and university because it eventually follows the same categories of flexibility, mobility and deregulation that belong to the liberal market. Process of critical reevaluation of the Lisbon process is undergoing the resumption of it and in agreement with some issues of their Declaration of Bologna.

Keywords: Higher education. Knowledge society. Lifelong learning.

1 Professor extraordinário de Pedagogia geral e social na Seconda Università degli Studi di Napoli, Itália. Texto integral do relatório apresentado no Congresso “20 anos de Pós Graduação em Educação, avaliação e perspectivas”, com o título: *O acordo de Bolonha: o ensino superior e a pós-graduação na Itália e CE* (Brasil, Cuiabá 16-19 de novembro de 2008). E-mail: <bruno.schettini@unina2.it>.

2 Tradução de Jaime Augustinho Clasen. Endereço: Rua Antonio Basílio n. 472 / 501. Tijuca. Cep 20511-190. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <jaimeclassen@yahoo.com.br>.

O processo de Bolonha

O cenário. O Processo de Bolonha³, que nasce da Declaração de 19 de junho de 1999⁴, se propõe criar – a partir do ano 2010 – uma Área Europeia para o Ensino Superior, na qual os estudantes possam escolher cursos de alta qualidade e se beneficiarem com os procedimentos de reconhecimento dos títulos obtidos e das qualificações concedidas nos países que aderiram ao processo.

A partir da declaração de Bolonha os governos iniciaram uma série de reformas para tornar a educação superior europeia mais compatível e comparável, mas competitiva e atraente para os estudantes europeus e para os estudantes dos outros continentes.

As reformas se tornaram necessárias – segundo os defensores – a fim de permitir que a Europa alcance o nível dos melhores sistemas de ensino, como são o estadunidense e o anglossaxão; todavia, reformando a instrução universitária no mundo e agilizando seus processos de privatização, é possível ver também o risco de impor a supremacia científica e tecnológica dos estados europeus sobre todos os outros estados chamados emergentes, bem como sobre aqueles que privilegiam políticas de formação menos competitivas, mas socialmente includentes.

O Processo de Bolonha é acompanhado por outro interessante processo paralelo que costuma ser definido como “Processo de Barcelona”, e cuja Declaração Final, de 28 de novembro de 1995, assinada pelos ministros da bacia euromediterrânea, solicita – entre os outros compromissos – uma parceria mediterrânea social, cultural e humana destinada a favorecer a compreensão entre as culturas e os intercâmbios entre as sociedades civis⁵.

Deste ponto de vista, é muito importante que a União Europeia tenha iniciado a estratégia chamada Política Europeia de Vizinhança (European Neighborhood Policy), voltada especificamente para os países vizinhos não envolvidos no processo de ampliação, mas que fazem parte da bacia afro-euro-mediterrânea.

Na delicadíssima fase mundial atual, pede-se que as instituições políticas da União Europeia mostrem mais coragem no diálogo com os países da área do Mediterrâneo e enfrentem as questões políticas mais espinhosas, como as relativas

3 O termo “Processo de Bolonha” indica o conjunto de iniciativas multilaterais e bilaterais que visam pôr em prática as recomendações e as ações futuras contidas na “Declaração de Bolonha”.

4 A Declaração de Bolonha foi assinada por 29 países europeus, entre os quais os 15 Estados membros da União Europeia da época. Atualmente, 45 países participam do processo de Bolonha depois de ter satisfeito as condições e os procedimentos de adesão.

5 Cf. <http://europa.eu/scadplus/leg/it/lvb/r15001.htm>

ao respeito dos direitos humanos universais, à prevenção do terrorismo, aos problemas relacionados com os fluxos migratórios e à realização das reformas institucionais no respeito pelas especificidades culturais de cada país.

Dentro do processo mais geral de redefinição de todo o sistema do ensino superior – do qual a Europa é um observatório privilegiado – é sempre possível divisar a multiforme privatização dos saberes e a constituição de mercados culturais que tornam as condições de acesso à aprendizagem diversas e menos seguras durante a vida inteira, não obstante as proclamações para que as sociedades sejam sempre orientadas para a informação global e para o conhecimento.

De fato, no seu conjunto, a Europa parece sofrer de carências de investimentos na formação dos recursos humanos, e os países da UE, como comprovam recentes pesquisas dos Estados europeus⁶, destinam em média pouco mais de 5% do PIB⁷ às despesas públicas para a instrução e à formação, enquanto permanece sempre nitidamente deficitário o nível do financiamento privado. Em geral, no modelo social europeu, as fontes privadas foram sempre consideradas como um complemento e não como uma substituição do financiamento público, mas, diante dos novos desafios da mundialização, parece que a solução do problema está no aumento dos recursos provenientes de tais fontes.

Tal diferença se tornaria particularmente evidente exatamente nos setores essenciais para a economia do conhecimento, como o ensino superior, a instrução dos adultos e a formação profissional permanente⁸. Em conjunto, a UE investe significativamente menos no ensino superior do que os Estados Unidos da América, que gastam mais do dobro por estudante que a UE.

Em relação ao PIB, a média da UE é de apenas 1,1% para o ensino superior, e a dos Estados Unidos é de 2,3%. A diferença de financiamento neste setor é ainda marcada em relação ao setor da pesquisa e desenvolvimento (P&D), no qual os percentuais são de 1,9% do PIB, na UE, contra 2,7% nos Estados Unidos. As universidades europeias sofrem as consequências disso. O outro setor no qual são incontestavelmente necessários investimentos privados maiores seria o da formação profissional permanente e da instrução dos adultos, onde se revelam ainda profundas diferenças de um país a outro.

6 Cf. Eurostat, *Statistics in focus*, n.117/2008.

(http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-08-117/EN/KS-SF-08-117-EN.PDF).

7 Produto Interno Bruto.

8 Uma pesquisa detalhada sobre a educação/instrução dos adultos com referência particular às mulheres, de ISTAT 2007, está em DANDOLO, P. *La formazione e la partecipazione femminile*, “Rassegna Sindacale”, Settimanale della CGIL, n. 2 (1999).

Só 40% dos trabalhadores europeus empregados participam da formação profissional permanente (23% nas pequenas e médias empresas, PME) e só 62% das empresas fornecem um tipo de formação aos seus quadros (56% para as PME). Embora no modelo social europeu, como foi observado, as fontes provenientes das empresas privadas sejam só um complemento do financiamento público, a situação atual exigiria novos investimentos públicos específicos e maiores intervenções privadas em complemento dos financiamentos públicos. Isso representa um desafio particular para os diversos novos Estados membros da UE, em consideração das suas dificuldades de balanço e da elevada quota pública destinada à instrução formal.

Ao mesmo tempo, é preciso não omitir que os próprios Estados Unidos importam muitos cientistas da Europa, da China e da Índia diante do fato que a privatização dos estudos está levando ao desmantelamento do ensino público, à precarização – eufemisticamente definida como contratação – da função docente e, de qualquer modo, à necessidade obter da formação pública de outros estados.

O cenário europeu atual parece subalterno às políticas financeiras e monetárias dos anos 1980, com a diminuição de poder e a progressiva privatização do estado social, e a expansão do mercado único europeu. Na economia do conhecimento e na desarticulação do trabalho, os saberes foram atomizados e diminuídos em habilidade e competências.

A perda de unitariedade dos saberes desenvolveu uma rede de competências incontroladas e incontroláveis; a subalternidade da política ao mercado exprimiuse através da perversividade de um sistema econômico que não produz mais riqueza compartilhada, mas domina o cenário com suas operações financeiras convulsas e fraudulentas, como se viu com as “bolhas” especulativas destes últimos tempos.

O maior dano que este processo produziu foi o da apropriação e redefinição do conhecimento como mercadoria sujeita às leis do *marketing* e da utilização dela como instrumento para a acumulação crescente do capital e para a reidentificação daqueles que trabalham e estudam. Trabalhadores e estudantes que o próprio sistema considera e trata como recursos que se usam e descartam.

“Como o operário-massa, o estudante-massa não pode viver a sua formação como um ato voluntário de crescimento e aculturação, mas exclusivamente como um processo coagido, momento de passagem necessária apenas para entrar no mundo do trabalho.”⁹ Tais questões afetam, inevitavelmente, a questão educativa e os sistemas de formação, levantando reflexões e soluções novas e mais críticas.

A declaração de Bolonha abre um cenário de reflexão crítica. As universidades falaram à Europa defendendo que o procedimento constitucional da unificação

9 PERRELLI, Raffaele. *L'estate e l'autunno dell'università italiana*. In: “Critica Marxista”, n. 6 (2008), p. 40.

deve acontecer através do reforço das dimensões intelectuais, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, ou através de uma aliança sinérgica entre produção imaterial e produção material. A Declaração gira em redor do eixo da educação-ensino como bem público e celebra o início daquilo que depois será conhecido como “Processo de Bolonha”.

Ao contrário daqueles que pensam de outro modo, o desafio quer abrir e potenciar um espaço do conhecimento que não esteja subordinado às regras dos mercados, mas em condições de reverter as relações de força dando, de novo, a estratégias e valores culturais a barra de direção para as escolhas da futura Europa¹⁰.

Na realidade, ao processo chamado de Bolonha são imputadas também as orientações depois impostas pelo Conselho de Lisboa, de 23-24 de março de 2000, segundo o qual “a União Europeia deve tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitivo e dinâmico do mundo.” A orientação de Lisboa consiste em vincular as políticas europeias do conhecimento à profissão e às políticas do trabalho, ou seja, ao mercado do trabalho privado e às estratégias econômicas impostas pelos fluxos financeiros mundiais questionando a formação permanente (*lifelong learning*)¹¹.

Exatamente esta última, segundo o Conselho de Lisboa, deve gravitar em torno de quatro eixos centrais: capacidade de inserção profissional, espírito de empreendimento, capacidade de adaptação, oportunidades iguais. Para alcançar o objetivo do processo de Lisboa, a Comissão Europeia fixou uma política de cooperação no campo do ensino, em particular através do método de coordenação aberta¹². O cenário proposto por Bolonha, portanto, acaba sofrendo, com o tempo, as influências coativas do mundo econômico através da adoção das categorias da flexibilidade, da mobilidade, da privatização, da competitividade gerencial e da desregulamentação, que pertencem

10 Cf. MARCONI, Augusta. *La formazione nello spazio europeo*. Pescara, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2008.

11 ALEANDRI, Gabriella. *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando, 2003.

12 Programas de ação da Comunidade, para decisões comuns, foram adotados com procedimentos conjuntos entre Conselho e Parlamento da UE, em particular: SÓCRATES, que compreende ações separadas, ERASMUS (ensino superior), COMENIUS (ensino escolar), LINGUA (para a aprendizagem das línguas), GRUNDTVIG (para a educação dos adultos e outras modalidades de instrução), MINERVA (para as tecnologias da informação e da instrução), através do monitoramento seja dos sistemas de inovação da instrução, seja acompanhando as iniciativas políticas com os outros programas comunitários. Além destes há: ERASMUS MUNDUS, que tem como objetivos a qualidade do ensino superior na Europa através de iniciativas com as quais financiar cursos de mestrado para os estudantes melhores; eLEARNING, que tem como objetivo promover a integração das tecnologias da informação e da comunicação nos programas de instrução e de formação por toda a Europa; TEMPUS, que tem o objetivo de promover o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior nos novos países parceiros do Mediterrâneo (os Balcãs ocidentais), mas também os novos Estados independentes da ex-União Soviética e até Mongólia.

ao mercado neoliberal¹³; esse mesmo mercado que já está mostrando os seus limites com a pretensão de governar a política, os sistemas de acesso ao mercado do trabalho e às políticas de ensino escolar e universitário.

Acontece, portanto, que “a universidade, que é o coração da estratégia do conhecimento, está projetada numa dimensão de grande proximidade com o mundo das empresas e da economia e, sobretudo, o governo das políticas da instrução passa para um diretório supranacional, que tem um déficit de instrumentos institucionais e utiliza a forma do Estado nacional como instrumento de intervenção.”¹⁴

Hoje em dia, finalmente, alguns estudiosos e investigadores tendem a revisitar criticamente o processo de Lisboa e retomar a Declaração de Bolonha.

Um caminho longo

A história da Declaração de Bolonha se insere na Magna Charta Universitatum, de 18 de setembro de 1201. Por ocasião do 900º aniversário da fundação da Universidade de Bolonha, os reitores da maior e mais antiga universidade da Europa assinaram a Magna Charta, afirmando que o futuro da humanidade, no final do II milênio, dependeria em grande medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico.

Sucessivamente, dez anos depois da Magna Charta e por ocasião do 800º aniversário da fundação da Universidade de Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram, com data de 25 de maio de 1998, a *Declaração conjunta da Sorbona sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu de ensino superior*, na qual afirmaram que “a Europa não é apenas a Europa do euro, dos bancos e da economia”, mas deve ser “também uma Europa do conhecimento.”

Na realidade, o Processo de Bolonha marca, segundo alguns estudiosos, uma linha de continuidade com o esforço empreendido já na Idade Média, de desenhar uma geografia unitária das instituições universitárias assim como foi descrito por Jacques Le Goff¹⁵ e retomado por Giuseppe Dalla Torre¹⁶ no seu informe sobre a *atuação do Processo de Bolonha nas Universidades Europeias*, por ocasião do 50º aniversário da assinatura dos Tratados de Roma de 25 de março de 1957.

13 GALLINO, Luciano. *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari, Laterza, 2007.

14 PERRELLI, Raffaele. Op.cit., p. 40.

15 Cf. LE GOFF, Jacques. *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris, Le Seuil, 1956.

16 DALLA TORRE, Giuseppe. *L'attuazione del Processo di Bologna nelle Università Europee*, informe do vice-presidente da Conferência dos reitores das universidades italianas. Roma, CRUI, 2007.

Entre os outros, o artigo 149 do Tratado que institui a Comunidade Europeia (CE) estabelece que ela “contribua para o desenvolvimento de um ensino de qualidade incentivando a cooperação entre os Estados membros” e, se necessário, apoiando e integrando as suas ações. Os objetivos estabelecidos pela Comunidade são os de desenvolver a dimensão europeia da educação, estimular a mobilidade e promover a cooperação entre as escolas e as universidades europeias, desenvolver a troca de informações sobre compromissos comuns aos sistemas de ensino nos estados membros, encorajar o desenvolvimento da educação a distância, favorecer a cooperação com outros países e organismos internacionais.

A Declaração de Bolonha reconheceu que a:

Europa do Conhecimento constitui fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milênio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

Nessa sessão, os ministros assumiram o compromisso de se encontrarem a cada dois anos para avaliar os progressos e estabelecer as prioridades para as ações seguintes.

Depois de Bolonha, eles se encontraram em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e, segundo a agenda, se encontrarão em 2009 em Leuven/Louvain-La-Neuve. Em particular, no encontro de Londres os ministros adotaram também uma estratégia comum acerca de como comunicar e difundir os próprios esforços nos outros países e continentes, e assumiram a tarefa de criar o Registro da Agência Europeia para a verificação da qualidade do ensino e da pesquisa também na perspectiva, delineada na Declaração *sobre uma maior cooperação europeia em matéria de ensino e formação profissional* de Copenhague, de 30 de novembro de 2002, e assim conseguir uma cooperação mais estreita entre instrução e formação profissional.

Na Conferência de Berlim, os ministros do ensino superior concordaram com a necessidade de incluir o esforço para a realização do espaço europeu do ensino superior (SEIS) com o da investigação (SER) dentro do Processo de Bolonha.

A fim de estabelecer a ligação entre o Processo de Bruges-Copenhague e o de Bolonha, a Comissão da UE elaborou sucessivamente uma tabela das

qualificações europeias para a aprendizagem permanente (EQF). A iniciativa foi depois coordenada e apoiada por outros acordos no campo da transparência e das qualificações (EUROPASS), da transferência de créditos (ECTS, ECVET) e da certeza da qualidade (ENQA, ENQAVET). De importância igual é a ligação estabelecida entre a Área Europeia do Ensino superior e a Área Europeia da Investigação (EHEA e ERA)¹⁷.

O Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha se propõe a realizar em 2010 um Espaço Europeu do Ensino superior. Trata-se de um grande esforço de convergência dos sistemas universitários dos países participantes, com o objetivo de garantir em 2010¹⁸ que os sistemas de ensino superior dos países aderentes possam garantir a transparência e a legibilidade dos procedimentos formativos e dos títulos de estudo; a possibilidade concreta para estudantes e laureados de prosseguir facilmente os estudos ou encontrar uma ocupação em outro país europeu; uma capacidade maior de atração do ensino superior europeu em relação aos cidadãos de países extraeuropeus; a oferta de uma ampla base de conhecimento de alta qualidade para assegurar o desenvolvimento econômico e social da Europa. Trata-se de objetivos ambiciosos e não exclusivamente referentes ao Processo de Bolonha e para alcançá-los foram preparadas e operacionalizadas diversas estratégias de ação.

No entanto, o Processo de Bolonha não se baseia num tratado internacional de caráter obrigatório para os governos e não se propõe a uniformizar os sistemas de ensino europeu, mas persegue a manutenção da sua diversidade, ainda que dentro de um referencial comum, para o que os países membros se comprometam a construir conexões entre países e sistemas de ensino, mantendo ao mesmo tempo a sua especificidade. O processo se realiza em vários níveis: internacional, nacional e institucional.

No âmbito internacional, foram delineadas várias modalidades de colaboração e foram criadas diversas estruturas com a finalidade de contribuir para o avanço do processo. Antes de tudo, os ministros da educação dos países participantes se encontram a cada dois anos para avaliar os resultados obtidos, formular ulteriores indicações e estabelecer as prioridades para o biênio seguinte. Nos períodos entre as conferências ministeriais, um papel fundamental é desempenhado pelo chamado *Bologna Follow-up Group* (Grupo de Seguimento de Bolonha), que se

17 A Comissão da UE contribuiu para os trabalhos de Bolonha através das contribuições do *network* de Eurydice, que produziu tanto uma análise para cada país como uma comparação entre eles ao qual se remete.

18 A data de 2010 foi adiada devido à impossibilidade de os países signatários alcançarem os objetivos estabelecidos.

reúne duas vezes ao ano e é composto pelos representantes de todos os países signatários e pela própria Comissão Europeia¹⁹.

Na esfera nacional, o Processo de Bolonha vê cada país participante envolvido na execução do programa; fazem parte dele os Ministros titulares do ensino superior, as Conferências dos Reitores e outras Associações de instituições de ensino superior, as Organizações estudantis e, em alguns casos, também as Agências para a avaliação da qualidade, as Associações empresariais e outras organizações importantes. Muitos países europeus já realizaram reformas estruturais dos seus sistemas de ensino superior para adequar-se aos objetivos definidos em Bolonha, enquanto outros se preparam para fazê-lo; isso significa modificar sensivelmente a estrutura dos títulos e a organização dos cursos de estudo ou introduzir o sistema de créditos europeu e facilitar a mobilidade de estudantes e graduados.

No âmbito nível institucional, estiveram envolvidos no processo de reforma Faculdades, Departamentos, Cursos de estudo universitários e muitos outros atores institucionais, com prioridades diferentes de país a país, de instituição a instituição.

A Declaração inicial assinada em Bolonha (1999) enuncia seis objetivos específicos²⁰, que são a adoção de um sistema de títulos facilmente compreensíveis e comparáveis, também pelo uso do Suplemento ao Diploma; a adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, respectivamente de primeiro e segundo nível; a adoção de um sistema de créditos didáticos – segundo o modelo da ECTS; a promoção da mobilidade através da remoção dos obstáculos ao pleno exercício da circulação dos estudantes, investigadores e pessoal administrativo; a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; a promoção da necessária dimensão europeia do ensino superior.

Em consideração do caráter dinâmico do processo, a Conferência ministerial de Praga, de 2001, o enriquecia com novos objetivos e, em particular, se reconhecia às instituições e aos estudantes o papel de parceiros de pleno direito na busca dos objetivos comuns; se defendia a dimensão social do processo de Bolonha; se reafirmava o princípio que o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública.

19 O Conselho da Europa, o EI (Education International Pan-European Structure), a ENQA (Associação das Agências para a Avaliação da qualidade), o ESIB (Organismo di Representação dos Estudantes), a EUA (Associação das Universidades Europeias), o EURASHE (que representa o setor não universitário), a UNESCO-CEPES e a UNICE (Confederação dos Industriais Europeus) desempenham o papel de membros consultivos. Finalmente, numerosos seminários, chamados “de Bolonha” são organizados cada ano em várias sedes europeias para discutir temas relacionados ao processo, examinar os obstáculos ainda existentes e propor novas formas de colaboração.

20 Sobre esses objetivos exprimiram-se na Mensagem de Salamanca também as instituições europeias representadas pela European University Association (EUA) e também os estudantes da Higher Education Bologna Process (ESIB).

O encontro dos 40 Ministros, em Berlim, acrescentou outro importante objetivo ao Processo de Bolonha, a saber: considerar o Espaço Europeu do Ensino superior e o Espaço Europeu da Investigação como pilares de uma sociedade baseada no conhecimento. Em Berlim, os Ministros decidiram avaliar, no encontro seguinte de Bergen de 2005, os progressos feitos nos três objetivos do Processo de Bolonha identificados como prioritários: o sistema em dois ciclos; a avaliação da qualidade; o reconhecimento dos títulos e dos períodos de estudo.

O Grupo de Seguimento de Bolonha foi encarregado de realizar uma análise comparativa dos resultados obtidos nos três setores de cada país participante e um aprofundamento de dois temas particulares que são os critérios e as linhas diretivas comuns para a avaliação da qualidade, com um mandato na ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies) e um sistema europeu de referência para os títulos acadêmicos com um mandato para um grupo de trabalho.

No já citado encontro de Bergen, os ministros receberam o informe do Grupo de Seguimento sobre o avanço dos processos de reforma nacionais nas três áreas identificadas como prioritárias, acentuando o progresso feito e os problemas ainda por resolver. Receberam o documento do grupo de trabalho sobre o sistema europeu de referência para os títulos acadêmicos, que compreende, entre outros, os “Descritores de Dublin”, comprometendo-se a elaborar, em 2010, sistemas nacionais compatíveis com o sistema europeu e adotando, enfim, os critérios e as linhas diretivas propostas pelo ENQA para a avaliação da qualidade e a proposta de um registro europeu das agências de avaliação a submeter à averiguação nacional. As novas prioridades delineadas pelos ministros para o período 2005-2007 consideraram a sinergia entre formação e pesquisa e a organização do doutorado, a dimensão social do Processo de Bolonha, a mobilidade dos estudantes e docentes no âmbito dos países participantes e as relações entre o Espaço Europeu da Educação Superior e o resto do mundo.

Em preparação da reunião de Londres de 2007, a EUA teve o mandato de preparar o relatório sobre os princípios fundamentais relativos aos estudos de doutorado, enquanto o Grupo de Seguimento incumbiu-se de apresentar os dados relativos à mobilidade e à dimensão social dos estudos nos países participantes. Pediu-se também ao Grupo de Seguimento que continuasse a análise dos progressos realizados nos vários países em relação com ciclos de estudo, qualidade e reconhecimento, com particular atenção para a aplicação dos critérios e das linhas mestras, propostas por ENQA para a realização dos sistemas nacionais de referência para os títulos, a liberação e o reconhecimento dos títulos comuns, também em nível de doutorado, para a criação de carreiras de ensino superior flexíveis, com procedimentos para o reconhecimento do aprendizado realizado em outros contextos.

Quadro de referência para os títulos do Espaço Europeu do Ensino superior

O sistema dos títulos do Espaço Europeu de Ensino superior deriva as suas finalidades específicas dos objetivos perseguidos pelo “Processo de Bolonha”. Os mais importantes, entre estes objetivos, são a transparência internacional, o reconhecimento e a mobilidade.

A transparência internacional já estava no centro da “Declaração de Bolonha” quando ela colocava como objetivo um sistema de títulos facilmente legíveis e comparáveis. Apesar da função muito útil desempenhada por um instrumento, como o Suplemento ao Diploma²¹, seria, todavia, difícil garantir a legibilidade e a comparabilidade dos títulos dos países diferentes sem uma arquitetura que simplifique a sua compreensão recíproca com o auxílio de um sistema de referência comum. Isto levou ao pedido, expresso no “Comunicado de Berlim”, de realizar um “Sistema europeu dos títulos” (*overarching framework*), em condições de interligar de maneira coerente os sistemas nacionais dos vários países.

O reconhecimento internacional dos títulos se baseia na transparência. Um Sistema que ofereça, mais que uma mera afirmação de comparabilidade, a partilha plena dos “resultados de aprendizagem obtidos” (*learning outcomes*) que caracterizam uma qualificação e aumentam a possibilidade de utilizar os títulos em todo o Espaço Europeu do Ensino superior. O reconhecimento dos títulos serve a fins diversos – entre os quais o trabalho e a continuação dos estudos – que envolvem diferentes interessados. A construção de um Sistema europeu dos títulos com a colaboração dos interessados dos vários países aumenta a eficácia das outras ações realizadas para melhorar o seu reconhecimento e responder às diversas exigências.

Atualmente, em diversos países que aderiram ao processo de Bolonha, ainda não há correspondência plena entre títulos, duração e conteúdo dos cursos. As próprias reformas promulgadas não perseguem os mesmos objetivos, embora sejam todas apresentadas como resultado do processo de Bolonha.

A mobilidade internacional de estudantes e diplomados depende do reconhecimento dos seus estudos precedentes e dos títulos conseguidos. Os estudantes que passam de um ciclo ao outro têm necessidade de tal reconhecimento

21 O Processo de Bolonha promove o chamado “Diploma Supplement” (um documento no qual contam informações relativas ao título/qualificação obtida) para dar a possibilidade de comparar os vários títulos concedidos pelas entidades de instrução em toda a Europa. As finalidades de tal documento é tornar o sistema de ensino universitário europeu mais homogêneo e competitivo a nível internacional.

para poder ter acesso a cursos de estudos mais avançados. Os estudantes que se movem no âmbito de um mesmo ciclo podem tirar benefício de uma descrição clara do nível e da natureza dos vários cursos de estudo. Ainda que um sistema europeu dos títulos seja particularmente útil para promover a realização e o reconhecimento dos títulos conjuntos (*joint degrees*) concedidos por diversos países, isto parece mais favorável àqueles Estados fortes que aderiram ao processo, que têm possibilidade de ditar as condições, exprimindo de tal modo uma hegemonia do conhecimento e um controle sobre os países restantes.

Enquanto sistema europeu (*overarching framework*), o Sistema dos títulos do Espaço Europeu de ensino superior (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*), doravante chamado “Sistema Europeu”, fornece um metassistema dentro do qual se desenvolvem os sistemas nacionais, estabelece o marco e os limites dos sistemas nacionais, além de facilitar a compreensão de como os vários sistemas nacionais se referem e se ligam entre si. O Sistema Europeu oferece uma estrutura partilhada de ciclos e níveis, provida por descritores para cada ciclo, mas não inclui os detalhes dos sistemas nacionais que refletem exigências exclusivamente locais. Ele não substitui os sistemas nacionais, antes os enriquece, fornecendo uma série de pontos de referência úteis para demonstrar a mútua compatibilidade dos mesmos.

Ciclos e níveis

O quesito que se coloca para qualquer sistema de títulos diz respeito à sua estrutura e ao número de subdivisões nele previstas. Para o Sistema Europeu, esta questão já teve resposta clara. A “Declaração de Bolonha” estabeleceu, de fato, dois ciclos principais e o “Comunicado de Berlim” ampliou depois essa definição, incluindo um terceiro ciclo ligado à investigação (doutorado). Tem-se acesso aos ciclos após ter cumprido o precedente. O termo “acesso” é utilizado na acepção dada pela “Convenção de Lisboa para o Reconhecimento”, ou seja, como “direito de apresentar a própria candidatura e ser levado em consideração para a admissão a um curso de estudo de ensino superior.” Isso não implica necessariamente um direito automático à admissão ao curso de estudo. O “Comunicado de Berlim” pediu, além disso, que o Grupo de Seguimento (*Follow-up Group*) do “Processo de Bolonha” averiguasse a possibilidade de incluir na estrutura também programas de estudo mais breves.

Alguns sistemas nacionais incluem subdivisões ulteriores dentro dos três “Ciclos de Bolonha”, mas elas não são amplamente compartilhadas dentro do Espaço Europeu de ensino superior. A relação existente entre os títulos concedidos no âmbito de tais subdivisões e os correspondentes aos ciclos principais dos respectivos sistemas nacionais poderia ser (e provavelmente será) utilizada informalmente

para indicar a sua posição aproximativa em relação ao Sistema Europeu. A tais títulos poderia também ser atribuído um número de créditos utilizáveis para a obtenção dos títulos de outro ciclo. O Sistema Europeu deveria também facilitar um reconhecimento adequado, embora parcial²², de tais títulos por parte de outros sistemas, cujos sistemas nacionais não previam títulos análogos.

O conceito de “ciclo” foi utilizado no “Processo de Bolonha” para indicar os diversos estágios do ensino superior, que compreendem títulos, cursos de estudo e fases de aprendizagem.

O “Comunicado de Berlim” desejava que fosse também levado em consideração um ensino superior mais breve, ligado ao primeiro ciclo, definido como “ciclo breve”. Os “títulos de ciclo breve” não são, todavia, utilizados em toda parte, e títulos comparáveis com eles não existem em todos os sistemas nacionais, por isso é importante que lhes seja atribuído um lugar no Sistema Europeu para facilitar o reconhecimento recíproco entre os países que os preveem e facilitar o seu pleno reconhecimento naqueles países que, embora não vejam tais títulos nos seus sistemas nacionais, recebam pessoas que os detêm. É sabido, aliás, que alguns países têm vários títulos deste nível, ou de nível análogo, com finalidade e estruturas diferentes. Alguns fazem parte do ensino superior, enquanto outros são considerados externos a ele.

Os cursos de estudo que dão acesso a um título de primeiro ciclo (ou a um eventual “título de ciclo breve”, no âmbito do primeiro ciclo ou ligado a ele) têm um “ponto de partida” às vezes denominado “percurso de ingresso” (*entry route*). Mas não se trata de um verdadeiro título. Ademais, a existência de diversos percursos de acesso às diversas tipologias de ensino superior, em alguns países, torna difícil a definição de um “nível” de acesso ao ensino superior, e o próprio termo “nível” poderia não ser apropriado; para resolver tal contradição, se poderia fazer referência ao Sistema Europeu, isto é, ao Artigo IV da “Convenção de Lisboa para o Reconhecimento” concernente aos títulos que dão acesso ao ensino superior:

Cada Parte reconhece, como objetivo de aceder aos programas do seu sistema de ensino superior, as qualificações concedidas pelas outras Partes e que satisfaçam nessas Partes, as condições gerais de acesso ao ensino superior, a menos que possam demonstrar que existe uma diferença substancial entre as condições gerais de acesso na Parte em que a qualificação foi obtida e na Parte em que o reconhecimento da qualificação é solicitado.

22 Para o reconhecimento parcial se remete às *Recomendações sobre os Critérios e sobre os Procedimentos para o Reconhecimento dos Títulos Estrangeiros* adotadas pela “Comissão da Convenção de Lisboa para o Reconhecimento”, em 2001.

Elemento chave do Sistema de referência para os títulos (*framework for qualifications*) é a descrição dos resultados esperados (*learning outcomes*). Os modos em que os resultados da aprendizagem podem ser qualificados e especificados são diversos. Tradicionalmente, o ensino superior é relativamente explícito no tocante aos resultados esperados em termos de conhecimento ou pelo menos no tocante aos conhecimentos incluídos no currículo; é, porém, menos explícito sobre a habilidade e sobre as competências exigidas para a concessão de determinado título. A fim de facilitar a comparação dos títulos, se está difundido a prática de descrever a gama mais ampla possível de resultados esperados da aprendizagem.

Os resultados gerais de um título, quer dizer, os resultados da aprendizagem comuns a todos os graduados de um certo tipo, podem se expressos por um “descriptor do título” (*qualification descriptor*). Necessariamente, os descritores do Sistema europeu devem ser de tipo geral: eles devem não só ser aplicáveis a uma vasta gama de disciplinas e perfis, mas também levar em conta, na medida do possível, as múltiplas articulações possíveis nos vários sistemas nacionais.

Depois da Conferência Ministerial de Praga, de 2001, fica sempre mais evidente que a estrutura sobre mais ciclos, introduzida em Bolonha, devia ser apoiada por maiores detalhes sobre os resultados de cada ciclo com vistas à transparência, ao reconhecimento dos títulos e à mobilidade acadêmica. Um grupo informal de especialistas do ensino superior provenientes de diversos países, sob a égide da “Iniciativa conjunta para a qualidade”²³ (*The Joint Quality Initiative*), produziu uma série de descritores, depois denominados “descritores de Dublin” (*Dublin descriptors*). Até agora, estes descritores não sofreram modificações significativas.

23 Cf. <http://www.jointquality.nl/>

Os “descritores de Dublin”

Os descritores constituem um pacote orgânico e são lidos em relação entre si. Oferecem descrições gerais das expectativas de sucesso nos títulos de estudo conclusivos; visam identificar a natureza da qualificação no seu conjunto; não são prescritivos e nem exaustivos; podem ser traduzidos nas linguagens disciplinares específicas. Os estados podem acrescentar descrições mais detalhadas aos sistemas nacionais ulteriores.

Os “descritores de Dublin” são construídos sobre os seguintes elementos:

- Conhecimento e capacidade de compreensão (*knowledge and understanding*);
- Conhecimento e capacidade de compreensão aplicados (*applying knowledge and understanding*);
- Autonomia de juízo (*making judgments*);
- Habilidades comunicativas (*communication skills*);
- capacidade de aprender (*learning skills*).

Os “descritores de Dublin” oferecem definições gerais das expectativas de aprendizagem e de capacidade para cada um dos títulos conclusivos de cada ciclo de “Bolonha”.

Não devem ser entendidos como prescrições; não representam limiares ou requisitos mínimos e não são exaustivos; podem ser substituídos por características semelhantes ou equivalentes. Os descritores visam identificar a natureza da qualificação profissional no seu conjunto; não têm caráter disciplinar e nem sempre são circunscritos em determinadas áreas acadêmicas ou profissionais. Para certas disciplinas, portanto, será preciso recorrer a descritores expressos nas linguagens disciplinares específicas. Na medida do possível, eles são comparados com as definições das expectativas e das competências elaboradas pelas associações que representam os estudiosos do setor e os que se dedicam aos trabalhos.

Os membros do grupo de trabalho informal, mesmo na presença dos descritores de Dublin, reconheceram também a possibilidade de ulteriores elaborações ou inserções, num quadro evolutivo do sistema de referência dos títulos adotados no Espaço Europeu do Ensino Superior. Os títulos finais do ensino superior de ciclo curto (interno ou ligado ao primeiro ciclo) podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado conhecimento e capacidade de compreensão num campo de estudos de nível pós-secundário caracterizado pelo uso de livros de texto avançados; tal conhecimento fornece base para um setor laborativo ou profissional, para o crescimento pessoal e para estudos ulteriores que permitam completar o primeiro ciclo;

- sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos e capacidades de compreensão em contextos laborativos;
- possuam a habilidade de encontrar e usar dados para formular respostas a problemas bem definidos de tipo concreto ou abstrato;
- estejam em condições de se comunicarem visando à compreensão, habilidade e atividade com os seus colegas, com os superiores e com os clientes;
- possuam a capacidade de empreender estudos mais avançados com certa autonomia;

Os títulos finais de primeiro ciclo podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado conhecimentos e capacidades de compreensão num campo de estudos de nível pós-secundário e estejam num nível que, caracterizado pelo uso de livros de texto avançados, inclua também o conhecimento de alguns temas de vanguarda no próprio campo de estudo;
- Sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos e capacidades de compreensão de maneira a demonstrar uma abordagem profissional do seu trabalho e possuam competências adequadas tanto para idear e sustentar argumentações como para resolver problemas no próprio campo de estudo;
- tenham a capacidade de coletar e interpretar os dados (normalmente no campo de estudo próprio) considerados úteis para determinar juízos autônomos, inclusive a reflexão sobre temas sociais, científicos ou éticos ligados a eles;
- saibam comunicar informações, ideias, problemas e soluções a interlocutores especialistas e não especialistas;
- tenham desenvolvido aquelas capacidades de aprendizagem que são necessárias para empreenderem estudos sucessivos enquanto possível autodirigidos ou autônomos.

Os títulos finais de segundo ciclo podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado conhecimentos e capacidade de compreensão que estendem e/ou reforçam aquelas tipicamente associadas ao primeiro ciclo e permitem elaborar e/ou aplicar ideias originais, frequentemente em contexto de pesquisa;
- sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos, capacidade de compreensão e habilidade na solução de problemas a temáticas novas ou não familiares, inseridas em contextos mais amplos (ou interdisciplinares) ligados ao seu próprio setor de estudo;
- tenham capacidade de integrar os conhecimentos e gerir a complexidade, bem como formular juízos sobre a base de informações limitadas ou incompletas, incluindo a reflexão sobre as responsabilidades sociais e éticas ligadas à aplicação dos seus conhecimentos e juízos;

- Saibam comunicar de modo claro e sem ambiguidade as suas conclusões, bem como os conhecimentos e as razões subentendidas, a interlocutores especialistas e não especialistas;

- tenham desenvolvido aquelas capacidades de aprendizagem que lhes permite continuar a estudar o máximo possível de modo autodidata e autônomo.

Os títulos finais de terceiro ciclo podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado sistemática compreensão de um setor de estudo e domínio do método de pesquisa associado a ele;

tenham demonstrado capacidade de conceber, projetar, realizar e adaptar um processo de investigação com a probidade exigida do estudioso;

- tenham feito uma pesquisa original que amplia a fronteira do conhecimento, fornecendo uma contribuição que, pelo menos em parte, merece a publicação a nível nacional ou internacional; sejam capazes de análise crítica, avaliação e síntese de ideias novas e complexas;

- saibam comunicar-se com os seus colegas, com a comunidade mais ampla dos estudiosos e com a sociedade em geral nas matérias de sua competência;

- sejam capazes de promover, em contextos acadêmicos e profissionais, um avanço tecnológico, social ou cultural na sociedade baseada sobre o conhecimento.

Créditos e “carga de trabalho” (*workload*)

As vantagens que derivam de um sistema nacional de créditos podem, em certa medida, ser retomados e ampliados em nível europeu. Benefícios ulteriores derivariam da adoção de um sistema de créditos em condições de sustentar o Sistema de títulos do Espaço Europeu do Ensino Superior que potencialmente possa fornecer aos sistemas nacionais dos títulos uma linguagem comum para os créditos²⁴; difundir o uso dos resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) e das competências²⁵; fundamentar-se sobre ampla base de experiência já adquirida no uso dos créditos para os intercâmbios internacionais; facilitar a colocação precisa do aprendizado conseguido ligando os créditos aos sistemas nacionais de nível e de descritores gerais do “Ciclo de Bolonha”; oferecer um ulterior ponto de referência

24 Esta linguagem comum se fundamenta sobre os “resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) e sobre a “carga de trabalho” (*workload*) dos estudantes, a utilizar para descrever e situar os diversos títulos nacionais.

25 Nesta perspectiva se propõe utilizar os créditos como um método para quantificar e exprimir o aprendizado efetivamente conseguido (*learning achievement*).

para assegurar a qualidade em nível europeu e compreender os sistemas nacionais dos títulos; fornecer uma coligação entre ensino superior e outras forma de ensino para a construção de um Sistema Europeu e para o aprendizado permanente capaz de integrar todas as formas e as modalidades de aprendizado; contribuir para a projeção e realização de cursos de estudo internacionais “comuns” (*joint degree*) e de outros programas de colaboração; facilitar a conexão global do Espaço Europeu do Ensino (e o reconhecimento dos seus títulos) com outros sistemas baseados em créditos.

Relativamente ao sistema de créditos, o “Comunicado de Berlim” sublinhava como o próprio ECTS progressivamente se tornou uma base comum de referência para os sistemas nacionais de crédito²⁶. O Sistema de títulos do Espaço Europeu de Ensino é concebido para facilitar a comparação dos títulos conseguidos nos vários sistemas nacionais de título ou, em qualquer caso, conjuntamente entre dois ou mais sistemas nacionais com base num acordo de *joint degree*. Em geral, o processo de Bolonha propõe que aos títulos dos sistemas nacionais sejam atribuídos créditos e que o sistema de créditos adotado e aplicado pelos sistemas nacionais de títulos seja compatível com o ECTS²⁷.

Com base nestas considerações, foram propostas algumas linhas mestras para a associação de créditos e títulos no âmbito dos sistemas nacionais²⁸. Em relação a isso, alguns levantam críticas e perplexidade:

26 O ECTS teve seu início em 1989, como sistema de transferência dos créditos, mas atualmente se está desenvolvendo num sistema tanto de acumulação como de transferência. Além disso, o ECTS, embora tenha sido inicialmente concebido como método para a quantificação da “carga de trabalho” (*workload*), hoje inclui também o conceito de “resultados da aprendizagem obtidos” (*learning outcomes*), e em algumas das aplicações adicionais do ECTS há exemplos da utilização do “tempo de aprendizagem presumível” (*notional learning time*) para ligar o ECTS aos volumes dos “resultados da aprendizagem obtidos” (*learning outcomes*).

27 As discussões dos últimos anos sobre os títulos de primeiro e segundo ciclo, e sobretudo os seminários do “Processo de Bolonha” de 2001 e 2003 ocorridos em Helsínki, enfrentaram o tema dos títulos do ponto de vista da faixa de créditos ECTS associada a eles. O peso dos créditos ECTS do ciclo breve foi discutido pela “*Joint Quality Initiative*” e pela EURASHE. Não houve nenhuma consideração aprofundada do ECTS em relação ao terceiro ciclo. Este tema foi enfrentado no Seminário da European University Association (austriaco-alemã) de Salzburg realizado em fevereiro de 2005; naquela sessão os participantes não chegaram a uma conclusão definitiva. Uma declaração conjunta da Conferência de Reitores em Áustria, Alemanha e Suíça indicou que um limite adequado para a duração do doutorado é, via de regra, três anos. Reino Unido, França e Dinamarca adotaram o mesmo limite.

28 Os títulos do ciclo breve (no âmbito do primeiro ciclo, ou em ligação com ele) deveriam incluir cerca de 120 créditos ECTS; títulos do primeiro ciclo deveriam incluir cerca de 180-240 créditos ECTS; títulos do segundo ciclo deveriam incluir cerca de 90-120 créditos ECTS, com pelo menos 60 créditos ECTS em nível do segundo ciclo; títulos do terceiro ciclo não devem necessariamente estar associados a créditos.

O crédito, como todos sabem, é uma tentativa de governar o tempo por parte das instituições formativas, sobretudo o tempo dos estudantes... de alguma maneira o crédito representa uma espécie de salário simbólico que modifica a própria condição de estudante universitário. Este último se torna assim um aprendiz trabalhador do conhecimento inserido num circuito de produção/retirada/assunção do saber, que o vê totalmente na ignorância do processo geral e abrangente²⁹.

Alguns nós críticos do processo em ato

A definição de Lisboa da União Europeia como “espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” já se tornou uma frase idiomática em todos os Conselhos europeus que se ocupam com o ensino e a formação, e o conceito de *capital humano*³⁰ é veiculado através de todos os documentos oficiais, como se quisesse esclarecer que também a terminologia se enquadra com as escolhas econômicas. Isto supôs a subordinação das políticas europeias do conhecimento às exigências do mercado de trabalho e das estratégias neoeconômicas. Na formação do capital humano não é mais prioritária a educação dos indivíduos no contexto societário, mas prioritária a aprendizagem individual para permanecer no interior do mercado de trabalho na convicção de que cada um possa construir sozinho o próprio futuro³¹. Neste ponto de vista, então, é natural que aqueles que não conseguem inserir-se neste processo deveriam ser acompanhados de instrumentos que favoreçam a reinserção segundo as quatro condições ditadas pela política para o emprego: capacidade de inserção profissional, espírito de empreendimento, oportunidades iguais, capacidade de adaptação. A formação, em todos os níveis, se torna recipiente de uma inclusão subordinada ao mercado de trabalho.

Também o que é definido como aprendizagem durante a vida toda, ou seja, o *lifelong learning*, parece funcional a uma sociedade sempre mais frequentemente subalterna aos princípios do neoliberalismo e do economicismo. A dimensão totalmente nova consistiria em condicionar a reorganização das políticas europeias do conhecimento em função da ocupação e, portanto, das políticas do trabalho, ou seja, das estratégias econômicas³².

29 PERRELLI, Raffaele. Op.cit., p. 39.

30 Cf. SPADOLINI, Bianca. (Org.), *Teorie di economia dell'istruzione*, Roma, Armando, 1996, p. 47-55.

31 Cf. BAUMAN, Zigmund. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna, Il Mulino, 2001.

32 Uma posição finamente crítica a esta posição está em RIFKIN, Jeremy. *Il sogno europeo*. Milano, Mondadori, 2004.

Na realidade, como se procurou observar, as coisas não são tão promissoras, pois os mecanismos do mercado são livres para determinar as estruturas da economia, a natureza e a tipologia do emprego e de tudo o que constitui o mérito e o valor de tal mérito e dos títulos conseguidos. Tudo isso faz com que o conhecimento seja conceitualizado como instrumento ao serviço da tecnocracia. Deste modo, o conhecimento é também separado da sua base epistemológica, tornando-a mais instável e mais dependente do mercado de trabalho.

Para o processo de Lisboa, a questão do emprego dos graduados ou diplomados deveria estar na base da estrutura dos cursos do ensino universitário, com o resultado que os diplomas se tornam também produtos comerciais a anunciar, do mesmo modo que todos os outros produtos expostos. As expectativas e as responsabilidades dos estudantes e dos empresários, em relação às qualificações universitárias, reforçam uma abordagem de tipo competitivo-individualista do estudo, enquanto os estudantes sentem, sob todos os efeitos, competir como potenciais adversários no mercado de trabalho. Esse modo de conceber a educação universitária inibe o intercâmbio do conhecimento entre as partes, de um modo desinteressado e, além disso, obstaculiza a disseminação das ideias que não estão conformes à ideologia do livre mercado, entre acadêmicos e estudiosos. A situação é complicada também pelo fato de que o livre mercado é colocado numa posição privilegiada e premia as universidades que concedem diplomas que dão lugar a um emprego imediato. Neste ponto, a universidade se torna uma verdadeira máquina de produção de diplomas e predadora de estudantes, além de aumentar a própria participação no mercado. Por outro lado, o que está acontecendo é isso: a procura de emprego dos diplomados num mercado da educação universitária global se reduz a afinar uma série de competências que são dispendiosas num mercado de trabalho que é continuamente instável e mutável no tempo e nas demandas. O resultado final é que as universidades se transformam em verdadeiras indústrias para a produção de diplomas. Elas recebem incentivos econômicos e são recompensadas, pois fornecem diplomados ao mercado de trabalho e fazem parecer críveis os objetivos das estatísticas governamentais em relação ao acesso ao ensino universitário.

O deslocamento é evidente. Não é mais prioritária a organização social dada por uma programação política que visa regular a vida dos cidadãos, mas é o indivíduo que, através da aprendizagem, pode reforçar o papel que permita que permaneçam no interior do mercado de trabalho. Desse modo, o ensino e a formação são os recipientes da ocupação, da inclusão social, da investigação e da inovação, da cultura e da política da juventude, da política da empresa, da sociedade da informação, da política econômica e do mercado de trabalho. A aprendizagem durante a vida inteira faz parte das políticas da educação que entram nos procedimentos de coordenação aberta, e é conceitualmente diferente daquilo que é definido como “direito ao ensino e à formação permanente”.

Enfim, a tendência que surge é fazer funcionar uma aprendizagem ligada às políticas de trabalho e despotencializar uma formação contínua que não esteja completamente integrada nas lógicas de mercado. Noutros termos, a diferença substancial que é sancionada pela Conferência de Lisboa é a estabelecida entre *sociedade do conhecimento* e *sociedade cognitiva*, vendo, na primeira, a veloz distribuição exponencial da informação e, na segunda, a busca de uma contínua formação crítica dos indivíduos. A Conferência de Lisboa escolhe só o primeiro tipo de sociedade, constituindo-se como uma verdadeira consequência do processo de Bolonha.

O acento é colocado agora na faculdade de aprender. O mercado dos serviços educativos, de fato, modifica o próprio estatus do ensinante, que pode tornar-se *tecnológico*, exatamente como sustentado e programado pela mesma Conferência, quando não diretamente *transparente* ao se utilizar um pacote formativo ou modalidades *on-line*. O docente se torna, no máximo, o projetista de um segmento formativo e a sua natureza não muda, a saber: os componentes relacionais, que fazem do ensinante um eixo da interação escolar e extraescolar são anulados, gerando assim uma interrupção entre escola, universidade e sociedade.

Neste quadro, as próprias universidades mais qualificadas serão também as mais privatizadas, enquanto as outras perderão o seu *DNA*, não podendo mais garantir a universalidade dos saberes e menos ainda o acesso de todos ao conhecimento. De fato, tudo isso já conduziu ao nascimento de instituições chamadas universitárias como as:

- *corporation universities*, ou seja, as universidades das multinacionais, frequentemente daquelas que produzem altas tecnologias informáticas e que revolucionam as linguagens virtuais;

- *click-universities*, ou seja, os ateneus virtuais que produzirão (já produzem) sempre mais conhecimento acessível a quem puder utilizar tecnologias em frenética inovação e entrar, desse modo, entre os recursos do capital humano;

- universidades como *liceus superiores*, ou seja, aquelas universidades estatais que, como *repetidoras didáticas*, fornecerão conhecimento de base que não se pode gastar diretamente no mercado de trabalho (sobretudo as faculdades humanísticas) e que serão penalizadas com escassos recursos econômicos.

Em suma, “a instituição universitária, paradoxalmente, entrou numa difícil crise exatamente no momento em que a União Europeia reconhecia a si mesma como uma sociedade baseada no conhecimento, revelando-se pouco capaz de intervir na esfera do simbólico, do imaterial. A província do ensino e da formação entrou numa espécie de limbo retórico, feito de declarações de princípio excelentes, mas também redutivas. Cabe repetir que a União Europeia se constitui, sobretudo, na esfera do econômico-financeiro-bancário. O ponto de

maior fraqueza das políticas europeias da formação é o próprio reconhecimento naquilo que é considerado comumente o momento mais alto, a estratégia surgida em Lisboa, em 2000, que fazia da Europa a sociedade do conhecimento

[...]. As implicações da escolha eram, sobretudo, duas: (1) acentua-se um tipo de divisão internacional do trabalho na qual cabe à comunidade europeia a tarefa de guiar e projetar, ao passo que às outras realidades econômicas cabe o fornecimento de mão de obra; (2) a principal função do conhecimento é responder à crise econômica dos países europeus, não se faz menção do conhecimento como quadro de uma pedagogia da democracia, necessária sobretudo para libertar todos os cidadãos das formas de falsa consciência.³³

A virada é epocal e não podem ser ainda delimitados os campos e as consequências, porque são demasiado recentes, e repentinas demais as mudanças em ato. Entretanto, já é evidente que os saberes, que se tornaram manipuláveis, adquirem um valor social de mera reprodutibilidade pelos mercados³⁴. O objetivo é, de fato, aprender a aprender por toda a vida para continuar no mercado de trabalho. Desaparece o interesse pela investigação e a aprendizagem não diretamente ligadas ao lucro, mas que geram saber e voltam como investimento na qualidade da vida e na contínua busca da liberdade. O que não se garante mais, portanto, é a possibilidade de as jovens gerações tornarem própria a aquisição sistemática e orgânica dos conteúdos principais de um determinado saber. Um fato é certo, tudo isso permitirá no tempo uma mentalidade colonizadora para com todos os aspectos da instrução e da própria vida. Os efeitos deste processo são desfiguradores porque privarão a formação de algumas dimensões importantes como o crescimento pessoal e solidário, a liberdade do ensino e da investigação acadêmica, a justiça social, o conhecimento cultural, que são garantia do desenvolvimento humano compatível.

Recebimento em: 05/01/2009.

Aceite: 10/01/2009.

33 PERRELLI, Raffaele. Op. cit., p. 40.

34 COBALTI, Antonio. *Globalizzazione e istruzione*. Bologna, Il Mulino, 2006, p. 95-148.