

Gilson Pôrto Jr.
Organizador

PROCESSO DE BOLONHA E FORMAÇÃO

Estudos Introdutórios e Visões Curriculares

VOLUME II – ESTUDOS E PERCEPÇÕES

Gilson Pôrto Jr.
(Org.)

**PROCESSO DE BOLONHA E
FORMAÇÃO: estudos introdutórios e
visões curriculares**

VOLUME II – ESTUDOS E PERCEPÇÕES

**EdUFT
2021**

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.

Arte de capa: Fábio Ferreira.

Revisão textual: Gilson Porto Jr., Rayna Melo, Frankinaldo Pereira Lima

Imagens: Wirestock - Freepik.com

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pelo Selo OPAJE/EdUFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>



<https://www.abeu.org.br/>

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças (Org.)

PROCESSO DE BOLONHA E FORMAÇÃO: estudos introdutórios e visões curriculares - Volume II: Estudos e Percepções [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Org.) – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

288 p. c/Ilust.

ISBN – 978-85-60487-85-1

1. Bolonha. 2. Formação. 3. Ensino. 4. Políticas Públicas. I. Título. II. Série.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

O livro é resultado do “Projeto Implementação do Quadro de Qualificações Europeu na Formação e no Ensino de Comunicação Social e Jornalismo: Estudo das Estratégias de Aplicação em Portugal, aprovado por meio do CNPq/Edital Universal nº 14/2014 e posteriores atualizações. O livro contou com o apoio da *International Researchers Network for Bologna* (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Bolonha) (REBOL).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Linerker Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Dr. João Nunes da Silva

Dr. José Lauro Martins

Dr. Nelson Russo de Moraes

Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Dra. Suzana Gigliolli Nunes

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. Francisco Gilson
Rebouças Pôrto Junior

Membros por área:
Lilliam Deisy Ghizoni
Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva
Ana Roseli Paes dos Santos
Lidianne Salvatierra
Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Thays Assunção Reis
Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago
Tiago Groh de Mello Cesar
William Douglas Guilherme
Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoleti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em
História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão
(IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do
Ministério Público do Tocantins, CESA/Ministério Público,
Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Capítulo 1 - PROCESSO DE BOLONHA: a questão da garantia de qualidade / 13

Alexsandro Mota Sobrinho, Míriam Lucas da Silva Parente e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Capítulo 2 - ACREDITAÇÃO E GARANTIA DA QUALIDADE NO PROCESSO DE BOLONHA E NA AMÉRICA LATINA PÓS-BOLONHA / 39

Teomar Manduca Aires Leal, Luciano Correia Franco e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Capítulo 3 - RECONHECIMENTO DE TÍTULOS PELO PROCESSO DE BOLONHA NA ÁREA DE ENSINO SUPERIOR / 63

Emerson Subtil Denicoli e Philippe Lira de Carvalho

Capítulo 4 - O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES: ELEMENTOS, ESTÁGIO DE IMPLANTAÇÃO E CRÍTICAS / 83

Ana Lúcia Petrocione Jardim e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Capítulo 5 - O PROCESSO DE BOLONHA E O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: notas introdutórias sobre o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e os Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ) / 109

Inocencia Assumpção Nunes Cruz e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Capítulo 6 - POLÍTICAS DE ACREDITAÇÃO NO PROCESSO DE BOLONHA / 127

Agnelo Rocha Nogueira Soares e Fabiula Gomes de Castro

Capítulo 7 - O PROCESSO DE BOLONHA E A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO SUPERIOR EUROPEU / 147

Rosângela Veloso de Freitas Morbeck, Joselma Rodrigues de Sousa Leite e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Capítulo 8 - PROCESSO DE BOLONHA: o financiamento estudantil na Europa pré e pós Bolonha / 175

Raphael Gomes de Araújo Palazzo e Rogério Pereira Marinho

Capítulo 9 - MESTRADOS E DOUTORADOS PÓS-BOLONHA: notas iniciais de compreensão / 193

Joiénita da Silva Carvalho Santos e Raquel Bezerra Barros

Capítulo 10 - O SISTEMA ECTS PÓS PROCESSO DE BOLONHA: internacionalização do conhecimento por meio da mobilidade estudantil / 217

Kendi Ito Junior e Ricardo Egídio Koelln

Capítulo 11 - ESTRUTURAÇÃO DA MOBILIDADE ACADÊMICA FRENTE À DECLARAÇÃO DE BOLONHA / 239

Juliana Ferreira de Queiroz e Nadja de Oliveira Figueiredo

GLOSSÁRIO / 261

SOBRE OS AUTORES / 281

ÍNDICE REMISSIVO / 286

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

O livro **PROCESSO DE BOLONHA E FORMAÇÃO: estudos introdutórios e visões curriculares - Volume II: Estudos e Percepções** traz estudos e reflexões sobre elementos da implantação do Processo de Bolonha. Entendemos que as discussões e críticas, não se esgotam em si, mas criam novas problematizações e possibilidades.

Nesse volume, reunimos textos escritos no âmbito do **Projeto Implementação do Quadro de Qualificações Europeu na Formação e no Ensino de Comunicação Social e Jornalismo: Estudo das Estratégias de Aplicação em Portugal**, aprovado por meio do Edital Universal nº 14/2014, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil).

Os textos foram os resultados de discussão e aprofundamento com mestres/mestrandos, ao longo do período entre 2014-2017, nas disciplinas dos cursos de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) e Mestrado em Comunicação e Sociedade (PPGCOM), ambos da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

No capítulo 1, no texto intitulado **PROCESSO DE BOLONHA: a questão da garantia de qualidade**, Alexsandro Mota Sobrinho, Míriam Lucas da Silva Parente e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior discutem a questão da garantia de qualidade, que apontam ser o valor essencial de sustentação da Europa do Conhecimento, tão almejada pelo Processo de Bolonha. Os autores tentam compreender os elementos relacionados à qualidade, sua importância e impacto para a educação superior europeia, em uma

breve análise do andamento e desenvolvimento das questões referentes à qualidade.

No capítulo 2, no texto intitulado **ACREDITAÇÃO E GARANTIA DA QUALIDADE NO PROCESSO DE BOLONHA E NA AMÉRICA LATINA PÓS-BOLONHA**, Teomar M. A. Leal, Luciano C. Franco e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior apresentam uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental sobre os mecanismos de acreditação e avaliação para garantia da qualidade, implantados na Europa e em alguns países latino-americanos, como consequência da reestruturação da educação superior europeia, após um conjunto histórico de encontros, tratados e ações internacionais que ficaram conhecidos como o Processo de Bolonha, com o objetivo de analisar sua influência.

No capítulo 3, no texto intitulado **RECONHECIMENTO DE TÍTULOS PELO PROCESSO DE BOLONHA NA ÁREA DE ENSINO SUPERIOR**, Emerson Subtil Denicoli e Philippe Lira de Carvalho discutem os fundamentos da universidade e da titulação, para em seguida debruçarem-se sobre o reconhecimento de títulos pós-Bolonha.

No capítulo 4, no texto intitulado **O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES: ELEMENTOS, ESTÁGIO DE IMPLANTAÇÃO E CRÍTICAS**, Ana Lúcia Petrocione Jardim e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior apresentam um breve estudo sobre o Quadro Europeu de Qualificações, descrevendo o contexto que deu origem ao quadro, o expõe como uma das ações decorrentes do Processo de Bolonha e discorrem sobre resultados e críticas advindas de sua implantação.

No capítulo 5, no texto intitulado **O PROCESSO DE BOLONHA E O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: notas introdutórias sobre o quadro europeu de qualificações (QE) e os quadros nacionais de qualificação (QN)**, Inocência Assumpção Nunes Cruz e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior apresentam uma breve contextualização sobre a implementação e validação dos Quadros

Nacionais de Qualificação, o funcionamento, aplicação e instrumento de cooperação geral do Quadro Europeu de Qualificações e dos Quadros Nacionais de Qualificação.

No capítulo 6, no texto intitulado **POLÍTICAS DE ACREDITAÇÃO NO PROCESSO DE BOLONHA**, Agnelo Rocha Nogueira Soares e Fabiula Gomes de Castro discutem a acreditação no Processo de Bolonha, a atuação das agências e os impactos trazidos por essa ferramenta que, em tese, promove a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior.

No capítulo 7, no texto intitulado **O PROCESSO DE BOLONHA E A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO SUPERIOR EUROPEU**, Rosângela Veloso de Freitas Morbeck, Joselma Rodrigues de Sousa Leite e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior apresentam a política de implementação de ciclos, abordando os antecedentes e o processo de criação pós-Bolonha.

No capítulo 8, no texto intitulado **PROCESSO DE BOLONHA: o financiamento estudantil na Europa pré e pós Bolonha**, Raphael Gomes de Araújo Palazzo e Rogério Pereira Marinho lançam seu olhar sobre as políticas de financiamento e o o papel das universidades após o Processo de Bolonha.

No capítulo 9, no texto intitulado **MESTRADOS E DOUTORADOS PÓS-BOLONHA: notas iniciais de compreensão**, Joienita da Silva Carvalho Santos e Raquel Bezerra Barros realizam a discussão de como os mestrados e doutorados eram organizados antes do Processo de Bolonha. Depois ressaltam as principais mudanças estruturais que vem ocorrendo no 2º e 3º ciclos e a situação de alguns dos países pós-Bolonha.

No capítulo 10, no texto intitulado **O SISTEMA ECTS PÓS PROCESSO DE BOLONHA: internacionalização do conhecimento por meio da mobilidade estudantil**, Kendi Ito Junior e Ricardo Egídio Koelln abordam como o sistema ECTS ganhou importância tendo em vista a necessidade de viabilizar a mobilidade estudantil no continente, onde o aproveitamento dos créditos cursados fica

condicionado à análise dos resultados de aprendizagem, pela qual se prioriza as habilidade e capacidades do aluno adquiridas durante o tempo de trabalho na academia.

No capítulo 11, no texto intitulado **ESTRUTURAÇÃO DA MOBILIDADE ACADÊMICA FRENTE À DECLARAÇÃO DE BOLONHA**, Juliana Ferreira de Queiroz e Nadja de Oliveira Figueiredo discorrem sobre a mobilidade acadêmica em sua origem, evolução e aplicação, especialmente no que diz respeito à sua estruturação frente à Declaração de Bolonha. Dessa forma faz-se necessário para um melhor entendimento do estudo, a explanação sobre o histórico da mobilidade e o seu desenvolvimento mediante os contextos políticos que atravessaram o mundo.

Esperamos que o acesso livre aos conteúdos produzidos e disponibilizados neste volume possam ajudar pesquisadores, estudiosos e curiosos, em uma temática tão ampla e em constante movimento.

PROCESSO DE BOLONHA: a questão da garantia de qualidade

Alexsandro Mota Sobrinho
Míriam Lucas da Silva Parente
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Sem dúvida, as transformações – políticas, econômicas, sociais e culturais – que permeiam o mundo atual, decorrentes do fenômeno da globalização, desencadearam (re)significações em todas as esferas da sociedade. Nesse contexto, no âmbito da educação, mais especificamente do ensino superior, foco essencial do nosso estudo, ocorreram (e ainda continuam a ocorrer) um conjunto de mudanças com vistas à adaptação aos efeitos da globalização.

Conscientes de que discutir sobre as mudanças no ensino superior não é tarefa simples, pela variedade de abordagens, em um esforço de entrever a complexidade das transformações; procuramos refletir sobre o Processo de Bolonha, seus elementos estruturais, principais políticas e seu estado de implementação. A fim de limitar nosso trabalho, visto que muitos autores já fizeram um traçado histórico e conceitual do Processo como um todo, (ERICHSEN, 2007; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; PÔRTO JÚNIOR, 2012, entre outros), enfatizaremos a questão da garantia de qualidade, que acreditamos ser o valor essencial de sustentação da Europa do Conhecimento, tão almejada pelo Processo. Nesta seara, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, objetiva-se

compreender os elementos relacionados à qualidade, sua importância e impacto para a educação superior europeia, em uma breve análise do andamento e desenvolvimento das questões referentes à qualidade.

Globalização, Transformações, Europa: Antecedentes ao Processo de Bolonha

Como já mencionamos na introdução, em que pesem os desafios em se compreender todas as mudanças advindas das dinâmicas da globalização no campo da educação superior, faremos a seguir, uma breve explanação sobre o contexto no qual delineou-se o Processo de Bolonha.

De acordo com Bauman (2008) o conceito de globalização vem substituir o conceito de “universalização”, a partir do momento em que se percebeu que os vínculos e redes¹ globais não tinham os traços característicos do antigo conceito. O novo termo é resultado da natureza desordenada dos processos, das mudanças rápidas e constantes e da imprevisibilidade que tomou conta do mundo.

A partir desse fenômeno, vivenciado no período de transição para o século XXI, associado a um novo modelo político-econômico global orientado pelos princípios neoliberais de reestruturação econômica e redução do Estado, novas configurações são observadas em todo o mundo, impactando, sobremaneira, as áreas da saúde, habitação e educação.

Nesse cenário, emerge uma *nova divisão internacional do trabalho* (MORGADO, 2009), reflexo das novas relações e acordos comerciais entre países, onde as empresas multinacionais e os bancos e organismos mundiais, tem uma posição notória,

¹ O modelo de rede é a forma como se estrutura a sociedade contemporânea, com sua geometria variável e interdependente (CASTELLS, 2000) que evidencia a pluralidade dos indivíduos e exige um novo comportamento das organizações e da sociedade como um todo.

reforçando os interesses do capital, e impondo os ditames que devem ser seguidos pelos países (WIELEWICK, 2010). Além disso, outro aspecto que define esse cenário é o aumento da economia de serviços em detrimento da economia de bens (COSTA, 2011; PÔRTO JÚNIOR, 2012; WIELEWICH, 2010). Caracterizado pela intensificação da terceirização, o setor de serviços é responsável por grande parte da produção de capital.

Todos esses elementos, decorrentes da globalização, que em tese proporcionariam um maior desenvolvimento e integração política, cultural e social, geraram um resultado contrário. Na busca desenfreada por atender as exigências do mundo globalizado, cada país procura reestruturar-se internamente com vistas a tornarem-se aptos a competir pelo capital. Em meio a esta competição, há um aumento das disparidades entre crescimento e coesão social, por conta do aumento da desigualdade financeira, cultural e tecnológica que se estende por todo o mundo.

No que concerne à Educação Superior, a globalização expandiu o conceito de universidade, na medida em que um grande número de informações passou a circular com o intermédio das novas tecnologias, aproximando espaço e tempo virtuais, exigindo que estas tornem-se flexíveis, criem estratégias e se adequem a ambientes fluidos e instáveis. Daí então, novas demandas socioeconômicas, políticas e culturais surgem, trazendo consigo a chamada *Sociedade do Conhecimento*, que acompanha a transformação do capital e da ciência e a transformação da universidade em organização ou em entidade operacional (CHAUÍ, 2003; MOROSINI; FERNANDES, 2011). Segundo Chauí:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma

atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação (CHAUÍ, 2003, p. 8).

De um modo geral, com o advento da Sociedade do Conhecimento, o Estado acaba investindo cada vez menos nos serviços públicos de educação, transferindo para os setores privados, suas responsabilidades (CHAUÍ, 2003; LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2011). A universidade deixa a formação intelectual e a pesquisa e rende-se à estratégias competitivas.

Diante de tal quadro, novas políticas educacionais de regulação transnacional foram criadas com a intenção de dar conta dos desafios advindos da internacionalização² da Educação Superior, como foi o caso do Processo de Bolonha que ocorreu na Europa, mas que tem papel de destaque em todo o mundo.

Neste ponto, convém frisarmos que o espaço europeu teve significativa importância (histórico-geográfica) no desenrolar do Processo, devido as suas singularidades. Desde a antiguidade a Europa tem promovido de forma hegemônica o desenvolvimento intelectual e cultural de seu povo, com o objetivo de difundir os valores e ideais (patrimônio) da comunidade europeia, facilitar seu progresso econômico e social, construindo uma visão “eurocêntrica” do mundo (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015). Tal característica pode ser observada principalmente no período pós II Guerra Mundial, em

² A internacionalização da educação superior ocorre numa tentativa de responder às exigências e desafios decorrentes da globalização. De acordo com Castells (2000), o termo internacionalização vem em substituição à globalização, pelo fato da segunda noção conter aspectos negativos, principalmente quando visualizada numa perspectiva pedagógica.

que foram criados tratados entre países e organizações internacionais visando a colaboração através da investigação (CIPPITANI; GATT, 2009; WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

Nessa mesma perspectiva, a União Europeia-UE³ foi concebida, com a assinatura do Tratado de Maastricht (1992), para fazer frente aos efeitos das dinâmicas da globalização, ao enfraquecimento dos países europeus e a gradativa perda de hegemonia da Europa em relação aos Estados Unidos e alguns países asiáticos. Na ocasião, estabeleceu-se a livre circulação de bens e pessoas objetivando uma Europa unificada e fortalecida política-economicamente.

No tocante à educação superior, tema da nossa análise, o Tratado de Maastricht admite sua importância estratégica para a UE na competição “tanto de ‘mentes’ quanto de ‘mercados’ para a economia europeia de conhecimento” (ROBERTSON, 2009, p. 408).

Neste contexto, as universidades, detentoras de saberes e competências assumem um papel de relevância na reforma do ensino superior como forma de melhorar o desempenho europeu nas disputas por mercado. Fundamentado nessa necessidade de reforma ou “reconstrução” da universidade europeia (BIANCHETTI, 2010), constitui-se o Processo de Bolonha.

Processo de Bolonha: Reestruturação

O Processo de Bolonha teve como marco inicial a Declaração de Sorbonne, de 25 de maio de 1998, um compromisso político nos moldes da UE, que reuniu os Ministros da Educação da França, da

³ A União Europeia-UE advém da vontade de se formar os “Estados Unidos da Europa”. Esse desejo é antigo. A Comunidade Econômica Europeia-CEE, por exemplo, precede à UE. A CEE foi criada na década de 1950, a partir de uma série de tratados provenientes do “Conselho Europa”, de 1949. Tinha como objetivos principais a unificação econômica – livre circulação de pessoas e bens - dos países a fim de criar uma espécie de federação e contribuir para a superação das perdas históricas que acumulavam-se, particularmente pelo aumento de movimentos nacionalistas que provocaram guerras, devastações, ou seja, perda do protagonismo da Europa no mundo.

Alemanha, da Itália e do Reino Unido com o propósito de se criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) – permitindo a mobilidade, promovendo a empregabilidade e o aumento da competitividade europeia – com vistas a responder as exigências de uma nova sociedade.

A Declaração de Bolonha, por sua vez, que deu início efetivamente ao processo de reestruturação do ensino superior, aconteceu em 19 de junho de 1999, e teve a participação de 29 países que manifestaram apoio aos princípios gerais preconizados um ano antes em Sorbonne, reafirmando a necessidade de “aumentar a atratividade e a aplicabilidade da educação superior para o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo” (HORTALE; MORA, 2004, p. 944). No documento os países se dispõem a consolidar um Espaço Europeu de Ensino Superior, até 2010, com os seguintes objetivos: aumentar a competitividade e a atratividade internacional da educação superior europeia; melhorar e adaptar a estrutura dos cursos superiores às demandas do mercado de trabalho e proceder ao reconhecimento de títulos; e desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e professores (BOLOGNA DECLARATION, 1999).

Diante de tal propositura, algumas metas foram traçadas na Declaração de Bolonha (1999):

1. Adotar um sistema de graus comparáveis e compreensíveis para estudantes e empregadores, com a implementação do Suplemento ao Diploma visando a promoção da empregabilidade e competitividade.
2. Estabelecer uma estrutura de graus em dois ciclos (graduação e pós-graduação), sendo o primeiro relevante para o mercado

de trabalho e o segundo para condução ao mestrado e/ou doutorado.

3. Estabelecer um sistema uniforme de créditos - ECTS, como uma forma de incentivo à mobilidade e à aprendizagem ao longo da vida.

4. Desenvolver programas de intercâmbio para estudantes e docentes.

5. Incentivar a cooperação entre as instituições de educação superior para a garantia da qualidade.

6. Promover a dimensão europeia da educação superior.

Corroborando com os princípios de Bolonha a chamada Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000 pela UE, legitima a criação do “espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo”, alicerçado no conhecimento e apto a assegurar um crescimento econômico sustentável e solidário, com mais e melhores empregos.

É importante frisar que o processo político-social e de reformas formativo-pedagógicas, o qual analisamos, “é uma construção feita por avanços e retrocessos” (PÔRTO JÚNIOR, 2012, p. 60), considerando, que os princípios destacados e as respectivas linhas de ação revelam mais uma preocupação de caráter econômico, para sanar o problema da competitividade, do que uma preocupação com as universidades, a educação e a criação de uma área de ensino superior europeia (BIANCHETTI, 2010; MORGADO, 2009; VIDAL; FRANÇA, 2011).

Essa questão econômica tão ressaltada em todo o processo é, com certeza, uma das principais críticas e entraves à sua eficiência. Apesar de colocar a educação como fator preponderante para o desenvolvimento econômico, social e para a inovação (BERGEN DECLARATION, 2005; LONDON COMMUNIQUÉ, 2007;

LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ, 2009; CIPPITANI; GATT, 2009), as universidades tem seu papel reduzido à demanda do mercado. Há, portanto, uma heteronomia universitária (BIANCHETTI, 2010), associada a unificação e standardização do ensino superior a nível transnacional e as orientações e normatizações provenientes de organizações econômicas internacionais. Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008, p.12)

[...] Assiste-se, assim, a um complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior; a uma direção supranacional de políticas, agora relativamente descontextualizadas; a uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação ou a uma participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de *stakeholders* altamente organizados e institucionalizados; à emergência de novas tecnoestruturas e especialistas (gestores, grupos de missão, peritos e avaliadores profissionais etc.); a uma adaptação célere e por vezes sem discussão das legislações nacionais, assim sobre-determinados externamente à escala europeia e frequentemente subtraídas do processo de deliberação democrática; à produção de estudos internacionais, de avaliações externas e exames de política, acompanhados de processos diversos de pilotagem e monitorização transnacional e

pela imposição de mecanismos externos de “prestação de contas”; à definição externa e a priori de “problemas” a enfrentar e de “soluções” a adotar, aparentemente universais ou, pelo menos, não contingentes e situados, apresentados como imperativos racionais ou como exemplos incontornáveis de “boas práticas”.

Outra questão, que acompanha o Processo de Bolonha é a diminuição do financiamento público. Nesta vertente, as instituições de ensino superior são impelidas a buscar novas formas de financiamento, e passam a se preocupar com questões técnicas e burocráticas: competitividade, rentabilidade, eficiência, produtividade, etc. De um modo geral, conforme afirma o professor Blanch em entrevista a Bianchetti, a universidade torna-se estandardizada, sustentável financeiramente, “com professores e alunos trabalhando mais em menos tempo e com os mesmos meios” (BIANCHETTI, 2010, p. 271). Nessa dimensão de financiamento privado ganha importância a pesquisa aplicada, ou seja, aquela realizada com a finalidade de desenvolver o mercado, aumentar geração de riquezas e empregos.

Além disso, reconhece-se que mesmo tendo sido prevista uma dimensão social, no decorrer da estruturação do processo, as desigualdades somente aumentaram. Isso pelo fato de que cada país tem sua singularidade, sua cultura, seu idioma, sua política, sua legislação, prejudicando assim, o acompanhamento e desenvolvimento como um todo. É válido ressaltar também, de acordo com alguns autores, que o processo “caiu de paraquedas” em alguns países, ou seja, foi colocado de “cima para baixo” não havendo opção de adesão ou não (BIANCHETTI, 2010; ERICHSEN, 2007; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; PÔRTO JÚNIOR, 2012). Por isso gerou descontentamento da parte das universidades e de muitos

estudantes e professores que não tiveram o devido suporte para a implementação das reformas. Atrelado a isso, há ainda o problema com as questões legais de cada país, que muitas vezes tem legislações inconsistentes com os objetivos da UE e/ou ignoram por completo o Processo de Bolonha, não regulando, assim, os acordos entre as universidades (CIPPITANI; GATT, 2009).

Em suma, todas estas questões revelaram o quão difícil e complexo é realizar aquilo que inicialmente foi previsto. Por este motivo, bienalmente são realizadas reuniões – Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010), Bucareste (2012) e Erevan (2015) – para se estruturar e consolidar a europeização do ensino superior. A cada reunião é acompanhado o progresso das metas estabelecidas, os obstáculos são revistos, e quando necessário, são propostas novas adequações; como parte de um processo de amadurecimento à proposta inicial.

Apesar das limitações pelas quais o Processo de Bolonha ainda passa e das diferenças que existem entre regiões e países, é inegável sua contribuição tanto no campo pedagógico como no político-social. Mesmo cientes de que muito ainda precisa ser feito – tanto, que foram estabelecidas novas metas a alcançar até 2020 –, as transformações suscitadas trouxeram avanços e ressignificaram profundamente o espaço europeu.

Com um novo olhar, o Processo de Bolonha tende a voltar-se mais para os aspectos pedagógicos, deixando claro que além do aspecto econômico que está claramente presente, em que se sacrifica a qualidade em nome da quantidade e da eficiência, o objetivo maior é a educação ao longo da vida, e que nesta perspectiva a qualidade é essencial para manter e potencializar Bolonha.

A qualidade em questão, uma questão de qualidade

A aspiração de melhorar a qualidade da oferta de ensino superior em todo o EEES está no cerne do processo de Bolonha, e tem apoiado as principais iniciativas em garantia de qualidade durante os últimos 15 anos. A garantia de qualidade no ensino superior pode ser entendida como políticas, procedimentos e práticas que são projetados para atingir, manter ou melhorar a qualidade em um contexto específico. Recentemente, o Comunicado de Bucareste (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012) ressaltou a importância da garantia de qualidade na construção da confiança e da atratividade do ensino superior europeu. Ademais, destacou a dinâmica da evolução da garantia de qualidade em toda a Europa, salientando a importância do papel das Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education-ESG*).

As ESG, adotadas em 2005 pelos ministros em Bergen, foram projetadas para serem aplicáveis a todas as instituições de ensino superior e organismos de garantia da qualidade na Europa, independentemente da sua estrutura, função e tamanho, ou do sistema nacional em que estão situadas. A ESG não estipula detalhadamente os procedimentos que devam ser seguidos, pelo contrário, buscam "reconhecer a primazia dos sistemas nacionais de ensino superior e a importância da autonomia institucional" (ENQA 2005, p. 13).

Além da ESG, duas organizações, em particular, desempenham um forte papel na garantia de qualidade. A Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (*European Association for Quality Assurance in higher education-ENQA*), criada como uma rede e transformada em uma associação em 2004, proporciona a cooperação e o engajamento entre as agências de garantia da qualidade, exigindo de seus membros a adesão ao ESG, e promovendo o intercâmbio de boas

práticas entre agências. E o Registo Europeu de Garantia de Qualidade do Ensino Superior (*Quality Assurance Register Europeu de Educação Superior-EQAR*), criado em 2008, fornece informações confiáveis sobre agências de garantia da qualidade da Europa que cumprem substancialmente com a ESG.

Obviamente, os sistemas de garantia de qualidade tornam-se cada vez mais complexos, na medida em que as exigências sociais e pedagógicas aumentam. Mesmo porque a inserção de capital privado nos financiamentos das universidades exigem parâmetros de qualidade. Portanto, a necessidade de desenvolver critérios e metodologias comparáveis sempre foi proeminente no desenrolar de Bolonha, ainda mais considerando que atualmente fazem parte do processo 47 países, sendo que dentre estes uma boa parte não pertence à UE. Nessa perspectiva, indicadores foram criados para acompanhar o progresso no desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade em todo o EEES. O foco principal é sobre como os sistemas de garantia da qualidade estão a responder à agenda política em evolução, em relação ao ESG. Com base nisso, três linhas prioritárias foram definidas e observadas desde o início do processo. O desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade. O envolvimento dos estudantes nas questões que abordam a garantia de qualidade. E o desenvolvimento de tendências para uma maior internacionalização na garantia de qualidade.

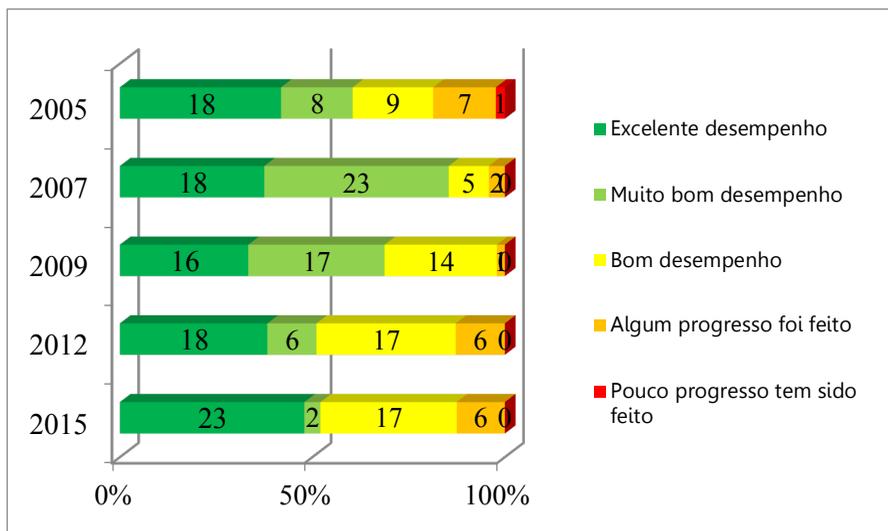
O debate europeu sobre a garantia de qualidade sublinhou a importância da confiança entre sistemas. A confiança se dá quando os governos permitem que suas instituições de ensino superior sejam avaliadas por uma agência de garantia de qualidade a partir de outro país, quando comprovado que esta agência trabalha em total conformidade com a ESG. No entanto, alguns países hesitam em reconhecer comentários de agências não nacionais, muitas vezes por acreditarem que a responsabilidade nacional pela garantia de qualidade possa ser ameaçada pela garantia externa e, em outros casos, pelo fato dos sistemas externos de garantia terem o ensino

superior maior ou menor que o do país a ser avaliado (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT, 2015).

No que se refere à garantia de qualidade externa, uma distinção importante deve ser observada, se seu objetivo é regulamentar as instituições e programas – decidindo qual deles tem qualidade suficiente para operar – ou, se o principal impulso da garantia de qualidade é para apoiar a melhoria da qualidade da educação no ensino superior. De uma forma ou outra, mesmo existindo diferenças significativas na abordagem por trás dos sistemas, praticamente todos os países do EEES estabeleceram algum sistema de garantia de qualidade externa, conforme observado a seguir:

Quadro 1 – Estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade

	2005	2007	2009	2012	2015
	18	18	16	18	23
	08	23	17	06	02
	09	05	14	17	17
	07	02	01	06	06
	01	-	-	-	-



Fonte: Elaboração dos autores com base nos Bologna *Process Stocktaking Report* 2005-2007-2009-2012-2015.

O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade”, ao longo dos anos, sofreu modificações que deixaram a classificação dos países mais rigorosa. Tais alterações não foram apenas na forma, mas também no aprofundamento das demandas que os países tinham de cumprir. Essa mudança aprimorou a visão no Processo de Bolonha, tornando-o mais focado nas ações que efetivamente garantam a qualidade e não apenas nas informações dos processos.

Dessa forma, no relatório de 2015, 23 países encontram-se na categoria verde, isto é, têm um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicável a todo o sistema de ensino superior. As agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES e o sistema de controle de qualidade se aplica a todas as instituições e/ou programas, abrangendo os três eixos de ação: o ensino, o apoio a serviços estudantis e a gestão e manutenção do sistema de garantia de qualidade.

Em dois outros países, há um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicável a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplica a todas as instituições e/ou programas; e abrange um subconjunto das principais questões.

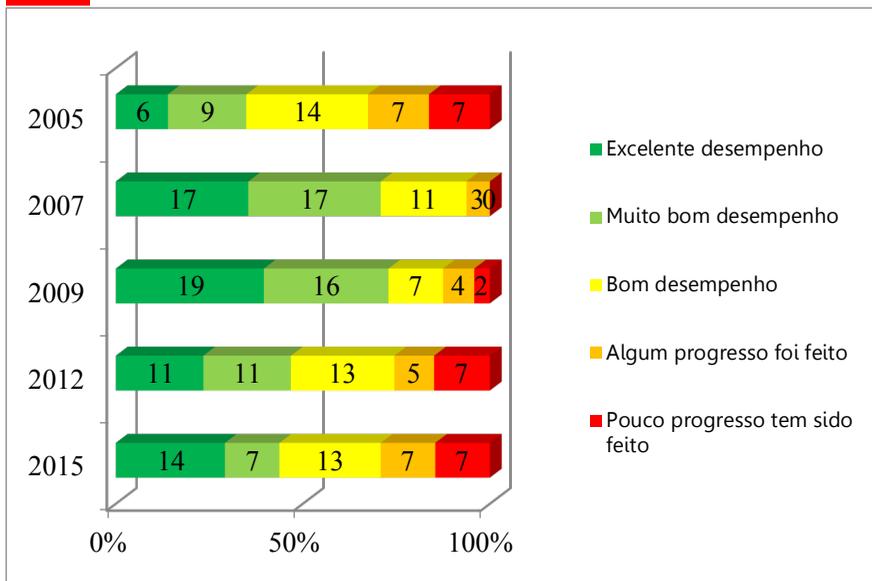
Em dezessete outros países, um sistema de garantia de qualidade está em funcionamento em âmbito nacional e aplica-se a todo o sistema de ensino superior. As agências de garantia de qualidade ainda não foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES. O sistema de controle de qualidade se aplica a todas as instituições e/ou programas e abrange serviços de apoio aos estudantes e manutenção do sistema de garantia de qualidade.

E, em seis outros países, um sistema de garantia de qualidade está em funcionamento em todo o sistema de ensino superior. As agências de garantia de qualidade ainda não foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES e o sistema de controle de qualidade se aplica a quase todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência.

Uma das características relevantes do desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade na Europa tem sido o crescente reconhecimento da importância da participação das partes interessadas, em especial, a importância do papel desempenhado pelos alunos como os protagonistas no ensino superior. O Processo de Bolonha reconhece que os alunos devem ser plenamente envolvidos no aperfeiçoamento e fortalecimento do ensino superior e das suas próprias experiências de aprendizagem, inclusive nos aspectos referentes aos sistemas de garantia de qualidade. Abaixo segue o comparativo do nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade.

Quadro 2 – Nível de participação dos estudantes na garantia de qualidade

	2005	2007	2009	2012	2015
	06	17	19	11	14
	09	17	16	11	07
	14	11	07	13	13
	07	03	04	05	07
	07	-	02	07	07



Fonte: Elaboração dos autores com base nos Bologna Process Stocktaking Report 2005-2007-2009-2012-2015.

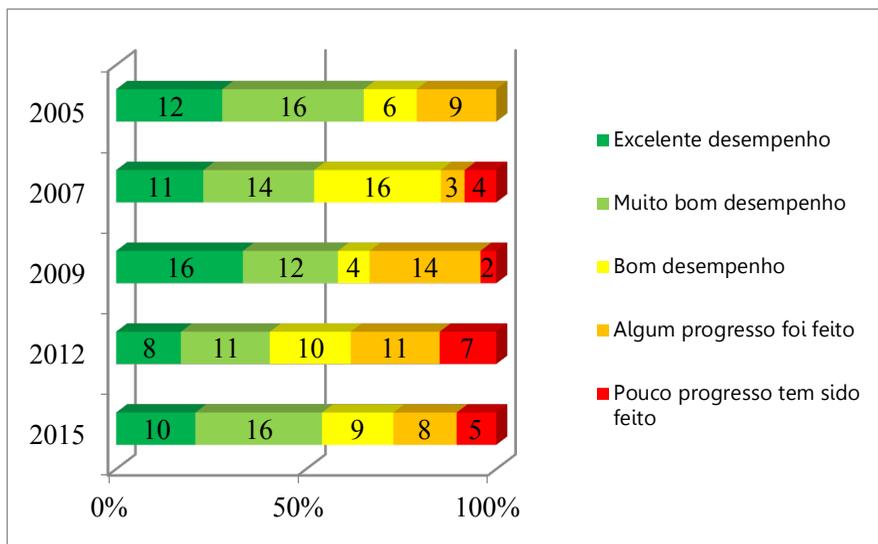
A categoria “verde” indica que em 14 países os alunos participam da análise de controle de qualidade em seus cinco níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou em programas ou em equipes de peritos como observadores, na preparação de relatórios de auto avaliação, no processo de

tomada de decisões em consultas durante avaliações externas e nos procedimentos de acompanhamento. Em outros 07 países, os estudantes participam em quatro dos cinco níveis.

Na categoria “amarela”, em 13 países os alunos participam em três dos cinco níveis mencionados. Em 07 países os alunos participam somente em dois dos cinco níveis. E por fim, a categoria “vermelha” indica que em sete os alunos não podem participar dos sistemas de garantia de qualidade ou participam em apenas um dos cinco níveis. Outro indicador, complementar no processo de garantia da qualidade, é o que trata do nível da participação internacional na garantia de qualidade:

Quadro 3 – Nível de participação internacional na garantia de qualidade

	2005	2007	2009	2012	2015
	12	11	16	08	10
	16	14	12	11	16
	06	16	04	10	09
	09	03	14	11	08
	-	04	02	07	05



Fonte: Elaboração dos autores com base nos Bologna Process Stocktaking Report 2005-2007-2009-2012-2015.

Em 2015, 10 países figuravam na categoria ideal, pois possuíam os quatro elementos essenciais para participação internacional na garantia de qualidade: membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior; membros plenos da ENQA e/ou listados no EQAR; participação na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade; e participação na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade. Na categoria verde clara, 16 países cumpriram três dos quatro aspectos essenciais. Nove países cumpriram dois dos quatro elementos mencionados. Em oito países, somente um dos quatro elementos foi satisfeito. E em cinco países não há a participação internacional.

Considerações Finais

Não há como negar que atualmente o papel das universidades foi ampliado em todo o mundo. As suas funções

clássicas de formar um indivíduo pensador, crítico e consciente de sua cidadania e de tudo que implica a partir dela foram acrescidas de uma demanda que voltasse para questões mercadológicas, como desenvolver novas tecnologias, aumentar a empregabilidade e maximizar os rendimentos das empresas. Outro fator de grande impacto nas universidades tem sido que os Estados nacionais recebem cada vez mais pressão dos organismos multilaterais para reduzirem o aporte de recursos em vários segmentos, inclusive nos setores sociais. Com isso as universidades perdem prioridades nas políticas sociais, forçando-as a buscar no investimento privado a sua sobrevivência (SANTOS, 2011).

Contudo, os desafios que envolvem as universidades vão além das questões mercadológicas e de financiamento. Questões como globalização, internacionalização do ensino superior, competitividade e atratividade das instituições ganham cada vez mais importância no mundo globalizado. Não há como impedir a competitividade internacional, por isso, em todo mundo tem-se buscado à adequação dos sistemas de ensino para fazer frente a todos os desafios que são impostas as universidades na atualidade. O processo de Bolonha está envolto justamente em todas essas questões, como criar o EEES, melhorar a competitividade considerando a internacionalização da educação superior, melhorar à atratividade de suas instituições e promover um processo de qualidade que consiga estabelecer parâmetros em nível local, europeu e mundial reconhecidamente aceito.

Este trabalho procurou demonstrar as questões antecedentes à Bolonha, sua origem, objetivos e metas, e como a questão da qualidade ganha importância e se torna fator primordial para o sucesso do processo. Nesta dimensão da qualidade evidenciou-se o progresso do desenvolvimento do sistema externo de garantia da qualidade, o nível de participação dos estudantes na garantia de qualidade e o nível de participação internacional na garantia da qualidade. Os indicadores analisados desde 2005 demonstram que

embora essa dimensão tenha avançado bastante, os três indicadores analisados precisam avançar ainda mais.

No estágio 1 apenas 23 países têm sistemas de garantia da qualidade em âmbito nacional conforme a ESG e avaliado pela ENQA e EQAR, embora os demais países possuam sistema de qualidade aplicadas às suas instituições de ensino superior elas ainda não foram avaliadas pelas instituições acima mencionadas. No estágio participação dos estudantes nos sistemas de garantia da qualidade apenas 14 países estão em situação considerada ideal e na participação internacional apenas 10 países possuem os elementos essenciais.

Portanto, o que se busca a partir de agora é fazer com que os sistemas de garantia de qualidade alcancem os resultados pretendidos e estejam em conformidade com a ESG. Contudo, é preciso ressaltar que tanto o processo de Bolonha como a questão da qualidade dentro desse processo têm procurado dar respostas aos desafios contemporâneos que envolvem não apenas o papel da Europa do Conhecimento, mas também o papel das universidades. Cumpre ressaltar que Bolonha não é um modelo aquém das contestações, de interesses políticos e de erros, contudo, tem deixado um exemplo como um modelo que não foge aos problemas do mundo globalizado.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGEN DECLARATION. **The European Higher Education Area - Achieving the Goals**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, p. 1-6, Bergen, 19-20 mai. 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**: Universidade de Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/14.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHAES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior- protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação (Campinas)**; v. 20, n. 1; p.225-249; mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00225.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BOLOGNA DECLARATION. **Joint declaration of the European Ministers of Education**. p. 1-6, Bologna, 19 jun. 1999.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, p. 1-106. Bergen: 19-20 mai. 2005.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007. **Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London**, p. 1-81. London: Department for Education and Skills, mai. 2007.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009. **Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve**. Louvaine, p. 1-144. Belgium: BFUG Working Group on Stocktaking, 28- 29 abr. 2009.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2012. **Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the**

Ministerial Conference in Bucharest. p. 1-224. Bucharest: BFUG Working Group on Stocktaking, 26- 27 abr. 2012.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2015. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Yerevan, p. 1-304. Yerevan: 14- 15 mai. 2015.

BUCHAREST COMMUNIQUÉ. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, p. 1-5, Bucharest, 26-27 abr. 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2015.

CIPPITANI, Roberto; GATT, Suzanne. Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. **Higher Education in Europe,** UNESCO-CEPES/EUROPEAN CENTRE FOR HIGHER EDUCATION, v. XXXIV, n. 3-4, , p. 385-398, 2009.

COSTA, José M. B. P. **Europa - política comum de segurança e defesa ou potência civil?: o contributo do processo europeu para a "governança" global.** 2011. 355 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

ENQA. Quality Convergence Study: a contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area.

Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 22-49, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 17set. 2015.

LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE COMMUNIQUÉ. **The European Higher Education Area**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, p. 1-6 Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 abr. 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015.

LIMA, Paulo Gomes; CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. In: **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p.

8-27, jul. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2015.

LONDON COMMUNIQUÉ. **Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.** p. 1-7, Londres: 18 mai. 2007.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, abr. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã.** Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011. Disponível em:
<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2974>>. Acesso em: 09 de jul. de 2015.

VIDAL, Maria Helena Candelori; FRANÇA, Robson Luiz de França. A educação superior brasileira e portuguesa - uma análise a partir do processo de Bolonha. **ANPAE**, 2011. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0365.pdf>>. Acesso em: 17set. 2015.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal.** 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação,

2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

ROBERTSON, Susan L.. O processo de Bolonha da Europa torna-se global- modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set.-dez. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, jun. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015.

ACREDITAÇÃO E GARANTIA DA QUALIDADE NO PROCESSO DE BOLONHA E NA AMÉRICA LATINA PÓS-BOLONHA

Teomar Manduca Aires Leal
Luciano Correia Franco
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Muito se tem discutido sobre os processos de reestruturação da educação superior ocorridos nos últimos anos no mundo todo. Embora esses processos tenham suas particularidades regionais e estejam profundamente ligados às sociedades nas quais se originaram e às variadas formas de condução política das reformas, muitos compartilham uma característica em comum. Foram provocados sob influência do Estado, preocupado com as consequências de um mercado globalizado, cada vez mais exigente e competitivo.

No bojo de muitas dessas reformas encontra-se a influência europeia sobre o restante do mundo ocidental, como sempre ocorreu em situações históricas como essa. Também lá, na Europa, existe a preocupação com a educação superior como mola propulsora do desenvolvimento econômico e parte vital do processo de integração territorial.

O consenso de que somente a educação de qualidade pode trazer o desenvolvimento sustentável impulsionou os Estados na direção das reformas educacionais das últimas décadas. Reformar a

educação e garantir sua qualidade provou ser uma batalha contínua, de várias frentes, com obstáculos internos e externos, evidentes ou não. Para enfrentar a batalha, os esforços políticos se concentram principalmente em implantar mecanismos de acreditação e garantia da qualidade, das instituições de ensino e dos cursos superiores.

Este artigo trata de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental sobre os mecanismos de acreditação e avaliação para garantia da qualidade, implantados na Europa e em alguns países latino-americanos, como consequência da reestruturação da educação superior europeia, após um conjunto histórico de encontros, tratados e ações internacionais que ficaram conhecidos como o Processo de Bolonha, com o objetivo de analisar sua influência.

O Processo de Bolonha - a reestruturação do ensino superior europeu

No final da década de 1990 a estruturação da educação superior na Europa enfrentava muitos problemas. Os sistemas de educação superior permaneciam à margem da integração europeia, apesar dos avanços em outros campos. O respeito à diversidade cultural, embora indiscutivelmente nobre e necessário, era uma questão que dificultava a mobilidade dos estudantes entre os sistemas nacionais, principalmente pela falta de comparabilidade dos sistemas universitários.

As universidades eram tradicionalmente subordinadas ao Estado, possuíam baixa transparência e pouca integração com as empresas e a sociedade. E embora imbuídas de características elitistas, as universidades em geral sofriam sérios problemas de eficiência acadêmica, seu funcionamento estava "distante do ideal de uma empresa de serviços em um mundo globalizado e dinâmico." (HORTALE e MORA, 2004, p. 942-943).

Todos esses problemas fizeram com que, nos últimos anos, a educação superior europeia perdesse competitividade em nível internacional e diminuísse sua atratividade para estudantes de outros países, se comparada com os EUA. Essa falta de competitividade em nível internacional se torna mais aguda nos momentos em que a educação superior passa a ser considerada um bem de natureza comercial, segundo os acordos de governos nas reuniões do GATT, promovidas pela Organização Mundial do Comércio. Da mesma forma, a atratividade para os cursos de pós-graduação é menor que nos EUA, inclusive para os próprios graduados europeus, que em grande proporção preferem estudar nos EUA, com alta probabilidade de que lá permaneçam por vários anos. (HORTALE; MORA, 2004, p. 944).

A preocupação com os problemas da educação superior na Europa motivou uma resposta política. Em 1999, os ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido assinaram em Paris a denominada "Declaração de Sorbonne". Foi um movimento provocado pela necessidade de renovar a educação superior europeia, respondendo aos novos anseios de uma sociedade em transformação.

Como consequência desse primeiro encontro, em junho de 1999, ministros da educação de 29 países europeus reuniram-se e assinaram a chamada Declaração de Bolonha. Segundo Leegwaterl & Vercruysse (2002), a Declaração de Bolonha consiste em um tratado que foi elaborado e aprovado sob o argumento de

reestruturar o ensino superior na Europa, passando os países a usar uma plataforma que proporcionasse um ambiente de mobilidade e empregabilidade aos egressos do sistema educacional.

[...] Portanto, aquilo que denomina de Declaração de Bolonha e Processo de Bolonha formatam, respectivamente, intencional e operacionalmente, uma política de ideias, metas, programas, projetos e instrumentos bem delineados, com propósitos de reformar a educação superior europeia num novo contexto, o da sociedade e economia do conhecimento, atendendo às demandas de formação de capital humano. (JÚNIOR; CATANI, 2009, p. 566).

Fernandes (2012) enfatiza que o Processo de Bolonha - como então passou a ser chamada a situação de reestruturação das universidades e cursos superiores - pretendia criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), onde a garantia da qualidade dos cursos ofertados e seu reconhecimento automático estavam entre as prioridades.

A Declaração de Bolonha reafirma a necessidade de desenvolvimento da Europa, fortalecendo sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. Deve-se também garantir a atratividade da educação superior, bem como suas tradições culturais. "Aumentar a atratividade e a aplicabilidade da educação superior para o desenvolvimento da sociedade são os princípios que inspiraram a Declaração de Bolonha." (HORTALE; MORA, 2004, p. 944).

Embora o Processo de Bolonha seja reconhecido como uma referência no contexto da reestruturação do ensino superior na Europa, Fernandes (2012) também promove uma importante

abordagem, trazendo à luz informações de caráter histórico, que demonstram que o processo de mobilização para a reestruturação havia sido deflagrado ainda em 1971, com a realização da primeira reunião de ministros da educação, que contou com representantes de seis países.

Desde o processo que deu origem à Declaração de Bolonha, vários encontros se sucederam gerando outros tratados que, embora trouxessem novidades, contemplavam os objetivos centrais estabelecidos no primeiro encontro, como a dimensão social dos programas e a mobilidade.

Segundo o Comunicado de Bergen, gerado em maio de 2005, no qual foram estabelecidos os eixos de avaliação do ensino superior europeu, os participantes do EEES buscam continuamente a condição necessária para promover a "atratividade e a competitividade", através de um ensino superior de qualidade e acessível a todos. Comprometem-se ainda a aperfeiçoar o processo de portabilidade, levantando os obstáculos e facilitando a mobilidade nos limites do EEES. (BERGEN, 2005).

Em decorrência dos desdobramentos gerados pela Declaração de Bolonha surgiram outras questões que passaram a receber maior atenção, como os processos de acreditação e garantia de qualidade. Segundo Campbell e Wende (2000), o processo de internacionalização expôs a necessidade de medir a qualidade das instituições de ensino superior.

Os idealizadores da Declaração de Bolonha apresentam a internacionalização como um meio para a melhoria da qualidade do ensino superior. No entanto, o processo também é alvo de críticos, que consideram que poucos seriam contemplados com o benefício prometido, já que o percentual de estudantes com capacidade de mobilidade na Europa se resumiria a um grupo de elite, que representa menos de 5% da categoria. (CAMPBELL; WENDE, 2000).

Mas os desdobramentos da Declaração de Bolonha não se restringiram somente aos limites territoriais constituídos pelos

participantes do EEES, pois a filosofia idealizada por esse processo foi difundida e acatada por vários países de outros continentes. Na mesma esteira do processo de difusão do modelo de Bolonha surgiram outras demandas que passaram a ser vinculadas ao desenvolvimento da questão.

Acreditação e garantia da qualidade: elementos teóricos

O setor de serviços tem apresentado um crescimento constante nas economias mundiais. Os serviços educacionais vêm seguindo essa tendência e têm recebido uma demanda elevada, visto que o aporte de conhecimento passou a ser considerado como uma plataforma de desenvolvimento sustentável.

Para Campbell e Rozsnyai (2002) a partir da segunda metade do século XX houve um processo acelerado de massificação da educação superior e junto com esse processo surgiu a necessidade de garantir os padrões de qualidade. Para os autores, muitos países começaram a creditar à educação de boa qualidade para a maioria da população, em detrimento de uma pequena elite, a garantia de um futuro econômico e social desenvolvido.

O Processo de Bolonha deflagrou uma série de desdobramentos no contexto da educação superior, que conforme Pôrto Jr. (2012) teve motivações relacionadas à conjuntura econômica da União Europeia. Dentre esses desdobramentos, destaca-se o reconhecimento dos títulos em todo o espaço europeu, que não só permitiria acesso e admissão aos estudantes como também traria desafios políticos e sociais.

Dentre os desafios políticos, alguns dos mais complexos talvez sejam a acreditação multilateral das instituições de ensino e a garantia ampla da qualidade da educação superior, baseada em critérios internacionalmente reconhecidos.

O Consórcio Europeu para a Acreditação do Ensino Superior (ECA) é a instituição que tem a atribuição de fazer o reconhecimento mútuo das decisões de acreditação que, por sua vez, deve

proporcionar maior mobilidade de estudantes e pessoal competitivo para o mercado de trabalho. O ECA foi fundado por doze organizações de acreditação de oito países europeus, para viabilizar a criação do EEES. (ECA, 2005).

Conforme o ECA (2005, p. 4), acreditação é "uma decisão formal e independente, indicando que uma instituição de educação superior e / ou programas oferecidos atende a certos padrões." Embora se busque o desenvolvimento de critérios de qualidade comuns, tal processo de padronização deve respeitar as particularidades culturais e a diversidade, elemento característico dos ambientes acadêmicos.

O processo de acreditação promovido pelo ECA também se dedica a publicar os resultados da forma padronizada e transparente, com diplomas de leitura fácil, facilitando assim a mobilidade dos egressos das instituições submetidas a esse processo.

Os membros do Consórcio apelaram aos ministros da educação europeus para que colocassem uma pauta que, dentre outros temas, estabelecesse novas perspectivas que contemplassem outros programas educacionais que fazem uso de outros procedimentos e formas de mediação do processo de ensino/aprendizagem, como a educação a distância.

A fim de proporcionar credibilidade e transparência, o ECA também propõe que o processo de acreditação deve ser livre de interferências de governos e das instituições de ensino superior, bem como de negócios, indústrias e associações profissionais.

Para Campbell e Rozsnyai (2002), a qualidade do ensino superior é um problema internacional gerado através do desenvolvimento acadêmico, político e comercial, associados à globalização. Trata-se de uma questão que deve ser tratada com o objetivo de estabelecer um padrão de processos.

O crescimento da oferta de serviços educacionais também expôs outras preocupações, como a qualidade dos cursos ofertados.

Campbell e Wende (2000) destacam a crescente demanda por ensino superior em todo o mundo e a falta de regulação como questões problemáticas para o controle da qualidade dos cursos ofertados.

Campbell e Wende (2000) sustentam ainda que essa demanda contribuiu para a formação de um novo setor corporativo, em busca de lucro, que não tem atraído somente as instituições de ensino superior tradicionais, mas também empresas que migraram de outras áreas. Conseqüentemente, a oferta transnacional de ensino superior contempla esse novo setor, que veem nesse novo arranjo produtivo a oportunidade de um grande negócio, realizado através da abertura de *campi* em territórios estrangeiros e a difusão de franquias por meio da educação a distância.

Não obstante outras questões surgirem e ganharem importância no processo, era preciso operacionalizar o sistema de garantia de qualidade. Segundo Campbell e Wende (2000) a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) recebeu o papel de incentivar e desenvolver ferramentas para as agências de controle de qualidade e autoridades públicas trocarem informações e experiências sobre processos metodológicos e exemplos de boas práticas para a garantia da qualidade do ensino superior.

As agências de controle de qualidade passam a ser as responsáveis pela manutenção dos padrões de qualidade no ensino superior, de forma internacionalizada ou como preferem alguns autores, "transnacional". A melhoria da qualidade é alcançada através da avaliação da educação superior e a reformulação dos programas educacionais de forma integrada dentro do território europeu.

[...] Quanto à "garantia da qualidade" da educação superior, ela tem estado na base do lançamento de múltiplos sistemas de avaliação, conselhos e agências nacionais

(dos cursos ou programas, da pesquisa, das instituições ou mesmo dos sistemas nacionais ou regionais). A regulação transnacional de tais iniciativas, até recentemente dependentes de legislação nacional corresponde, agora, a uma exigência do Processo de Bolonha e, nesse sentido, a ENQA produziu já standards e “orientações” com vista à integração dos processos de avaliação em nível europeu (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 16).

Segundo Fernandes (2012), em 2001 os ministros da educação, agora representando 33 países, voltaram a deliberar sobre o Processo de Bolonha dando origem ao Comunicado de Praga, que se limitava a destacar a relevância do Ensino Superior para o contexto social, considerando que a garantia de qualidade já faz parte da agenda política da maioria dos países. A reunião Ministerial de Berlim, ocorrida em setembro de 2003 produziu o Comunicado de Berlim, que estabeleceu metas mais audaciosas, dentre elas a criação de critérios e metodologias comuns para a garantia de qualidade ao nível institucional, nacional e europeu.

Certamente esses critérios e metodologias proporcionarão mais objetividade ao processo de garantia de qualidade, visto que a demanda e a ampliação dos serviços educacionais podem implicar não apenas em oportunidades de negócios e de democratização do ensino, mas também em grandes desafios a serem enfrentados no sentido de mensurar o nível de ensino que está sendo produzido.

Conforme Fernandes (2012) e Porto Jr. (2012), as reuniões ministeriais de Bergen, maio de 2005, e de Londres, maio de 2007, também priorizaram a questão da garantia de qualidade como uma das metas que deveria ser perseguida.

O encontro que gerou a Declaração de Bergen, foi referência na discussão da acreditação e garantia da qualidade, uma vez que esses temas foram considerados dois dos três grandes eixos de avaliação que permearam o documento. Nesse sentido, o Comunicado de Londres trouxe uma importante ação que contempla o desenvolvimento do processo de garantia de qualidade, já que nesse encontro foi criado o *European Quality Assurance Register* (EQAR). Trata-se da primeira entidade com personalidade jurídica, que tem o objetivo de centralizar o registro de todas as agências de garantia da qualidade que estejam de acordo com os critérios europeus e dar legitimidade ao trabalho delas no âmbito do EEES.

Porto Jr. (2012, p. 71) afirma que “a Declaração de Bergen demonstra que quase todos os países desenvolveram ações de um sistema de garantia de qualidade de seus programas de ensino superior [...] com base nos critérios da Declaração de Berlim.” Segundo o autor, esses países que adotaram as normas e diretrizes de avaliação da qualidade a nível nacional foram contemplados com o reconhecimento por parte das agências internacionais de suporte ao Processo de Bolonha.

Porto Jr. (2012) dá prosseguimento à sua abordagem ao destacar o relatório produzido a partir do encontro de Londres, em maio de 2007, onde foram retomadas a questão do reconhecimento dos títulos e a garantia de qualidade dos processos formativos, como forma de reestruturar empregos e carreiras buscando a compatibilidade com o novo sistema em implementação no âmbito do Processo de Bolonha.

Em abril de 2009, 46 ministros envolvidos no Processo de Bolonha deliberaram sobre questões estratégicas em um horizonte de planejamento de uma década, em que estabelecem prioridades a serem desenvolvidas até 2020. No entanto, em detrimento a questão da garantia da qualidade, foram estabelecidas metas quantitativas

que contemplam a mobilidade no processo de formação dos alunos dos países membros do EEES. (FERNANDES, 2012).

O crescimento da modalidade de ensino a distância estabeleceu uma plataforma ampliada que promoveu a transnacionalização da educação superior. Esse novo contexto requereu novos critérios e normas de avaliação das instituições, evitando assim um ambiente confuso de qualificações distintas. Existe um consenso sobre a necessidade de se estabelecer normas e critérios mais claros, expondo o desempenho de instituições e estudantes. (CAMPBELL e ROZSNYAI, 2002).

Conforme o ECA (2012), a Declaração de Berlin, de 19 de setembro de 2003, cria ferramentas importantes para o sistema nacional de garantia de qualidade. Para o Consórcio, os sistemas devem promover a avaliação interna, com a participação dos seus estudantes e externa, feita pelos peritos e posteriormente publicar os resultados. Com a finalidade de estabelecer uma referência, foi criado um código de boas práticas, que impõe uma série de normativas que garante o padrão dos procedimentos de acreditação em toda a Europa. A seleção desses peritos externos deve ser totalmente transparente, sendo que as instituições submetidas ao processo de acreditação têm o direito de se opor à seleção deles. As decisões de acreditação são feitas pela organização de acreditação e não pelo grupo de peritos, que devem ser independentes e imparciais nos seus julgamentos.

Não há como pensar nos processos de acreditação e de garantia da qualidade separadamente, visto que os critérios analisados para a acreditação estão fortemente vinculados à qualidade da educação. Além disso, os organismos que conferem certificados de qualidade são mais respeitados quanto mais internacionalizados forem seus critérios. Ou seja, se os critérios de acreditação são aceitos além das fronteiras nacionais, um padrão internacional de qualidade pode ser estabelecido. Afinal, sempre existiu uma forte tendência de que o modelo idealizado no Processo

de Bolonha fosse difundido para países de outras regiões fora do EEES.

Acreditação, avaliação e garantia da qualidade na América Latina pós-Bolonha

Partindo do pressuposto de que o modelo de reforma da educação superior idealizado no Processo de Bolonha tenha alcançado os países latino-americanos, o que passa longe de ser mera especulação, pode-se afirmar que as iniciativas de reestruturação do sistema educacional desses Estados possui ao menos uma motivação em comum: a necessidade de se promover o desenvolvimento econômico através da educação superior abrangente e de qualidade. É claro que pontualmente não se pode afirmar que é uma motivação autêntica, mas é fato que ela permeia as discussões políticas sobre as reformas, isso quando ela mesma não é a principal questão.

Em um contexto de descentralização da administração e para compensar em alguns casos a ausência da interferência direta do Estado, a maioria dos países recorreu à implantação de estratégias centralizadas de acreditação e avaliação da educação. Muitas vezes essas estratégias assumiram a forma de exames nacionais para verificação de desempenho de cursos, alunos e instituições.

A avaliação era vista como instrumento de medida e controle para responder às expectativas de eficiência e produtividade no ensino superior, massificado pela explosão das matrículas e compelido a se tornar mais produtivo em situações de crescentes restrições orçamentárias. (MARCHELLI, 2007, p.196).

Sobrinho (2005), afirma que se deve considerar que a educação superior na América Latina precisa buscar estratégias de formação e de produção com base em critérios nacionais e internacionais, mas jamais desconsiderar os processos produtivos e culturais locais e regionais.

Entretanto, eventualmente e historicamente se reproduz por aqui, na América Latina, conceitos e/ou programas implantados nos países desenvolvidos, que muitas vezes se distanciam demasiadamente da realidade local. Existe uma notória tendência em copiar receitas de sucesso – e fracasso – de outros países, mesmo quando existem indícios ou advertências claras sobre a inviabilidade das ações.

[...] Os processos de garantia (acreditação) e melhoria (avaliação) da educação superior concebidos somente segundo os parâmetros dos países europeus acentuam assimetricamente o fenômeno da internacionalização da educação, não contribuindo de maneira significativa para o fortalecimento dos sistemas de educação, de ciência e de tecnologia nos países em desenvolvimento (ALMEIDA JÚNIOR; CATANI, 2009, p. 563).

Ainda assim, na América Latina, quando a discussão envolve o papel da acreditação e da avaliação na formulação de políticas públicas direcionadas à integração da educação superior, dificilmente não se considera a experiência europeia do Processo de Bolonha. (ALMEIDA JÚNIOR; CATANI, 2009).

Algumas formas de mecanismos de acreditação, avaliação e garantia da qualidade aplicada em países latino-americanos, evidenciam as semelhanças entre esses sistemas e o sistema proposto para a Europa no Processo de Bolonha.

Na Colômbia, assim como na Europa, existe uma forte tendência à internacionalização da educação superior, prevista no processo de Acreditação de Alta Qualidade das Instituições de Educação Superior da Colômbia. O organismo responsável pela

acreditação nesse país é o Conselho Nacional de Acreditação (CNA), que em um documento de 2009 intitulado *Lineamientos para La Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*, determina três pilares para a condução dessa política de internacionalização: a adoção da prática de avaliação externa internacional dos mestrados e doutorados com a participação de pares internacionais; desenvolvimento de mecanismos com a finalidade de realizar uma acreditação internacional no contexto do MERCOSUL e criação de um sistema para troca de informações sobre os indicadores de qualidade dos doutorados nos países Ibero-americanos. (JÚNIOR; CATANI, 2009).

A premissa de internacionalização dos processos é sempre evidente nas políticas públicas motivadas pelas necessidades do mercado globalizado e de desenvolvimento econômico. Na Colômbia se reproduz a necessidade de formação humana para atuar “transnacionalmente” prevista em Bolonha, desta feita para o Mercosul. Também se procura garantir a mobilidade e padrões reconhecidos mutuamente dentro de um bloco transcontinental.

Deve-se dizer que na verdade a Colômbia apenas criou um dispositivo de autoinclusão no Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o reconhecimento de diplomas universitários — MEXA, que derivou nos processos de Acreditação Regional de Cursos Universitários — Arcu-SUR e na criação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação — RANA, todos criados no âmbito do Mercosul, que incorporou a educação desde a sua criação, através do “Protocolo de Intenções da Área Educacional (1991)”. (ARCU-SUR, 2015).

Segundo Barreyro e Lagoria (2010), uma das aspirações do MEXA é o reconhecimento mútuo dos diplomas de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile. Ele também visa estabelecer parâmetros que seriam aplicados pelas agências nacionais de acreditação. Também existem outros organismos de acreditação e

garantia da qualidade da educação no âmbito dos países ibero-americanos.

[...] A Rede Latino-americana para a Acreditação da Qualidade Educação Superior - Riaces, fundada em 2003, constitui um âmbito regional que inclui quase todos os países latino-americanos, com a Presidência da Argentina, através da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitárias — CONEAU e da Espanha, que ocupa a Secretaria (BARREYRO; LAGORIA, 2010, p. 10)

Na Argentina, a Lei de Educação Superior de 1995 permitiu a criação de novas formas de organização acadêmica, como a educação à distância e universidades de pós-graduação. Também alterou critérios para a criação de universidades privadas e nacionais, permitindo a expansão das instituições privadas e a oferta de cursos à distância. “A diversificação da oferta tornou-se uma das principais razões para o desenvolvimento de políticas de avaliação da qualidade da educação superior.” (BARREYRO; LAGORIA, 2010, p. 16).

O organismo responsável pela garantia da qualidade das instituições e cursos argentinos é a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária – CONEAU. Ela começou a funcionar em 1996 e é responsável pela avaliação institucional para a educação superior não universitária e universitária e a acreditação de cursos de graduação e pós-graduação. Entre suas funções está coordenar e realizar a avaliação externa que as instituições são obrigadas a fazer a cada seis anos. Além dessa avaliação as instituições também devem realizar uma avaliação interna. Essa proposta de regulação interna e externa também se faz presente no processo europeu de reformas.

[...] Ou seja, a avaliação está formada pela avaliação interna ou autoavaliação própria de cada instituição ou curso e, também, pela avaliação externa realizada pela agência. A autoavaliação recolhe e analisa informações de acordo com os propósitos estabelecidos e em função de um conjunto de normas e critérios previamente definidos e aceitos, que permitem identificar os pontos fortes e fracos e desenvolver estratégias para resolvê-los. A segunda incorpora os já mencionados avaliadores externos, que são professores universitários, profissionais reconhecidos, especialistas e estudiosos de outros países designados pelos Conselhos ou Comissões de Acreditação da CONEAU. (BARREYRO; LAGORIA, 2010, p. 20).

A legislação argentina de educação superior agora prevê a existência de entidades privadas de avaliação e acreditação. Para que foi criada a Fundação Argentina para a Avaliação e Acreditação Universitária - FAPEYAU, iniciando suas operações em 2003. No contexto das reformas estatais e de uma visão predominantemente gerencialista, a autorregulação privada pode ser facilmente justificada. "A necessidade de garantir a qualidade do ensino superior tem aumentado nos últimos anos devido à globalização e ao requerimento da integração econômica propostas nas políticas nacionais de desenvolvimento." (BARREYRO; LAGORIA, 2010, p. 09).

No Brasil, após a reforma do Estado promovida em resposta à crise do bem estar social europeu e alçada com o propósito da economia de livre mercado, a descentralização das políticas públicas

e a diminuição da interferência estatal, a educação tenta ser, pelo menos em tese, a mola propulsora do desenvolvimento.

A partir de 1996 houve um aumento na oferta de vagas da educação superior no Brasil, em parte pelo grande aumento do número de instituições privadas, e o governo federal lançou mão do Exame Nacional de Cursos, também conhecido popularmente como Provão, uma ferramenta de regulação para avaliar o desempenho dos estudantes, cursos e instituições. Já em 2003, foi baixada a Medida Provisória nº 147/2003, que posteriormente, foi convertida na Lei nº 10.861(BRASIL, 2004), que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior (SINAES).

O SINAES foi instituído com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, com base no artigo 9º da LDB, que prevê no seu item “VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.” (BRASIL, 1996).

O SINAES estabeleceu que as IES fossem avaliadas interna e externamente. Os cursos fossem avaliados através de visitas *in loco* de avaliadores externos, e os estudantes, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). A avaliação interna, ou autoavaliação, seria conduzida por uma comissão autônoma, chamada Comissão Própria de Avaliação (CPA), formada por integrantes da instituição. (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Para Marchelli (2007, p.212), a avaliação externa da educação superior no Brasil alcançou níveis de excelência, semelhantes aos verificados nos países que apresentam graus elevados de prestação de contas no setor educacional.

Componentes importantes no processo regulatório e avaliativo da educação superior no Brasil são os indicadores CPC e IGC. O Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído em 2007, sintetiza os resultados de vários conceitos num único valor e o Índice

Geral de Cursos (IGC) é o instrumento construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição.

O IGC avalia o desempenho das instituições de ensino superior do país, sintetizando num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade. (INEP, 2015).

Os indicadores oficiais da educação superior constituem assim a ferramenta de acreditação e avaliação que o Ministério da Educação necessita no papel de regulador estatal no Brasil. O IGC fornece o status de um curso e também da IES, com base no qual um estudante pode escolher em qual instituição se graduar ou então qual curso não atende os requisitos mínimos do MEC para continuar funcionando.

Para Barreyro e Lagoria (2010), os sistemas de educação superior na América Latina possuem muitas diferenças. Especificamente quanto aos mecanismos de avaliação e acreditação, também possuem algumas semelhanças. Alguns se utilizam da avaliação externa de cursos e instituições e também incluem a avaliação institucional interna, ou autoavaliação. As provas aplicadas aos alunos no Brasil não são elemento comum nos sistemas de avaliação e acreditação da América Latina: o país é o único a adotá-lo com caráter obrigatório. Na Argentina a obrigatoriedade da acreditação é apenas parcial, mas no Brasil é total. Outra característica da acreditação brasileira da educação superior é a divulgação dos resultados na forma de *rankings* de desempenho institucional.

Considerações finais

Os sistemas de acreditação e garantia de qualidade dos países da América Latina possuem semelhanças com o Processo de

Bolonha e o sistema do ECA. Parece haver um consenso de que os programas educacionais e cursos oferecidos pelas instituições nacionais devem seguir padrões internacionais, favorecendo a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos. Porém, uma questão importante é se estes sistemas vêm respeitando as particularidades culturais e a diversidade, elemento característico dos ambientes acadêmicos. Até porque é razoável acreditar que isso também favoreça a transnacionalização dos cursos e das instituições, fator desejado numa economia de mercado ascendente.

Uma palavra bastante utilizada nos documentos de Bolonha é "compatibilidade". Quando faz referência a obtenção dos padrões educacionais mutuamente reconhecidos pelos países, a compatibilidade representa de muitas formas a integração entre os sistemas educacionais, permitindo certo grau de comparabilidade entre eles. Comparar os sistemas de educação superior latino-americanos pode ser uma tarefa muito complexa, dadas as diferenças entre eles e o elevado grau de incipiência no que diz respeito à integração entre os países.

No Mercosul, por exemplo, os contextos diferenciados e a incipiência das estratégias permitem explicar em parte as dificuldades na criação de mecanismos de acreditação. Ainda hoje não é possível a acreditação automática dos cursos superiores, bilateralmente ou nos países membros e associados ao Mercosul.

Além do mais, países têm criado agências regionais de acreditação para padronizar os cursos e regularizar o Ensino Superior com uma proposta de integração regional, evitando a discussão sobre a pertinência dessa homogeneização e os riscos que isso traria para a região, tendo em vista que novas experiências de instituições de educação superior surgem em outros países simultaneamente. (BARREYRO; LAGORIA, 2010).

Geralmente os países criam os mecanismos de garantia da qualidade da educação superior tendo como base a avaliação e a

acreditação, e nisso pode-se dizer que os países da América Latina possuem muito em comum com Bolonha.

Também nesses países, os processos políticos associados à criação dos mecanismos de garantia da qualidade envolvem governo, agências internas e externas, as instituições de ensino superior e a sociedade na busca pelo desenvolvimento alavancado pela educação superior de qualidade. É claro que em cada região mudam os protagonistas, em função do interesse de cada ator no processo e do contexto social e histórico em que esses mecanismos emergem.

Existe uma preocupação muito pertinente e uma acirrada discussão acerca do papel dos mecanismos de acreditação e avaliação no fortalecimento dos sistemas educativos da América Latina. Num cenário de interesses diversificados e complexos, em sua maioria de claras intenções mercantilistas, há que se garantir espaço para uma justa divisão internacional do conhecimento e a inovação tecnológica, não só para as grandes corporações ou grupos privados na área educacional, mas principalmente para as instituições nacionais de caráter público e social. A própria Declaração de Bolonha faz referência em seu texto aos princípios gerencialistas de competitividade, eficiência e financiamento, mas essa lógica mercantil precisa resultar em mais empregos e maior coesão social, do contrário terá sido em vão.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula; CATANI, Afrânio Mendes. **Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 3, p. 561-582, 2009.

ARCU-SUR. **Sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad academica de sus respectivas**

titulaciones en el Mercosur y estados asociados - Sistema Arcu-Sur - Manual de procedimientos - 2015. Disponível: <http://edu.mercosur.int/arcusur/images/MANUAL_DEL_SISTEMA.pdf> Acesso em 10/09/2015.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena. **Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul.** Cadernos PROLAM/USP, n. 16, p. 07-27, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula.** Educ. Pesquisa, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.

BERGEN. **The European Higher Education Area - Achieving the Goals.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Disponível: <http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique_1.pdf>. Acesso em 11/08/2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 17/08/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acesso em 02/02/2014.

CAMPBELL, C.; ROZSNYAI, C. **Quality Assurance and the Development of Course Programs.** Bucharest, 2002.

CAMPBELL, C.; WENDE, M. van der. **International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education: Exploratory Trend Report**. Finlândia: Monila Helsinki, 2000.

ECA. **Accreditation in the European Higher Education Area**. Zurich: European Consortium for Accreditation (ECA) / in preparation for the Conference of European Ministers for Education in Bergen, 2005. p. 1-11.

FERNANDES, Sarah V. A. **O princípio da subsidiariedade nas políticas de ensino superior da União Europeia**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. **Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br> >. Acesso em 29/06/2015.

LEEGWATERL, M.; VERCRUYSE, N. **Report of the international conference**, Amsterdam, March 12 and 13, 2002.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. **O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações**

sobre os indicadores. Estudos em avaliação educacional, v. 18, nº 37, p. 189-216, 2007.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação**: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

SOBRINHO, J. Dias. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RECONHECIMENTO DE TÍTULOS PELO PROCESSO DE BOLONHA NA ÁREA DE ENSINO SUPERIOR

Emerson Subtil Denicoli
Philippe Lira de Carvalho

Introdução

Transcorria o século XI quando renomados professores de Direito Canônico e Direito Civil Romano resolveram começar a aceitar em suas casas, em Bolonha, aprendizes para transmitir seus ensinamentos, por meio da formação de grupos de estudantes. Dessa prática surgiu a palavra universidade que deriva de *universitas* que significa agrupamento humano. Como todos os ofícios nessa época, os professores aspiravam se organizar em corporações, com isso, o ensinamento passou a ser organizado em escolas monásticas e episcopais, a maioria adquirindo privilégios que lhes proporcionavam certa autonomia. A partir daí nasciam as primeiras universidades em Bolonha, Paris e Oxford (NAY, 2007) dando início ao que Buarque (1994) chamou de “a aventura da universidade”.

A partir do século XVII, passa a ocorrer um aprofundamento das relações entre ciência, universidade e Estado gerando uma nova tendência de as universidades caminharem em direção à sua nacionalização, estatização (França e Alemanha), abreviando o monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar “papel social das universidades” (TRINDADE, 1999).

A universidade, desde sua origem, está entre as instituições mais complexas do mundo (TEIXEIRA, 1988). Sua organicidade se

edifica por meio de uma teia de múltiplas relações funcionais, humanas, normativas e conceituais que se inter cruzam, que a diferem de qualquer outra organização e a transforma numa das mais complexas e singulares estruturas sociais. A universidade não é feita tão somente de móveis ou imóveis, mas de uma comunidade viva e atuante (MENEZES, 2000).

Nesse mesmo contexto, Chauí (2003) defende que a universidade é uma instituição social e como tal exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, com reflexo no interior da instituição universitária com a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem as divisões e as contradições da sociedade. Enquanto instituição social, a universidade reflete em alguma medida os anseios da sociedade, que em seu interior, se materializa no processo de formação cultural e profissional das pessoas. Cabe, portanto, a essa instituição social, contribuir com a formação social e científica dos cidadãos.

Schwartzman (1989) tem uma interpretação semelhante e classifica a universidade como um lugar privilegiado da geração e expansão da fronteira intelectual e científica, como um núcleo gerador de novas ideias, conhecimentos e valores operando necessariamente em sistemas instáveis e contraditórios e sujeitos a um processo constante de disputa e competição, além disso, precisa aprender a conviver com a variedade, a diferenciação e a pluralidade de objetivos e princípios que são inerentes aos sistemas sociais modernos. As instituições que lidam com os valores e os conhecimentos mais elevados lidam também, acredita-se muitas vezes, com o próprio destino de suas sociedades.

A universidade, ao mesmo tempo em que é influenciada por uma correlação de múltiplas forças, a exemplo das políticas de ensino e financiamento, além do padrão regulatório vigente, igualmente interfere no contexto social em que está inserida na medida de sua capacidade de gerar produtos relevantes. Esse processo acaba determinando um ciclo constante de troca com seu

meio que, se coordenado e financiado adequadamente, inevitavelmente, levará a um processo de profícuo desenvolvimento mútuo.

Dessa forma, a universidade quando bem integrada se transforma num importante instrumento de transformação da realidade na qual está inserida. Essa integração ocorre, segundo Schwartzman (1989, p. 45), “quando seus professores são reconhecidamente competentes, seus produtos intelectuais reconhecidos como importantes, seus formados apreciados por sua competência, e seus custos não são demasiadamente elevados”.

A universidade também tem um importante papel no desenvolvimento econômico do Estado, conforme salientado pelo Banco Mundial (2000, p. 22): “A educação superior nunca foi revestida de tanta importância para o futuro do mundo em desenvolvimento como no momento atual. É certo que não se pode garantir um rápido crescimento econômico, mas o progresso sustentável é impossível sem ela”.

A instituição universitária se constitui um marco na história humana por ser uma fonte de destaque na produção e disseminação do conhecimento, este último considerado por Borges (2008) um dos principais insumos para o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

A universidade é um espaço plural que desempenha um papel estratégico de transformação social, pois se assim não fosse seria apática e, por conseguinte, fadada ao descrédito. Essa integração social torna delicado qualquer movimento de mudança de rumo no ensino superior, conforme salienta Cunha (2003, p. 195) ao tratar desse assunto, “é uma tarefa bastante arriscada, já que não se pode considerá-la independentemente dos processos de mudança sócio-política, nos contextos nacional e internacional”.

Conforme destaca Menezes (2000, p. 9), “a instituição universitária não é só um marco na história da educação mundial,

mas, a partir da Renascença, também é um marco na história do Estado moderno e das nações contemporâneas”.

A partir da segunda metade do século XX a educação superior passou por um processo de forte expansão tanto da procura quanto da oferta, devido à valorização do conhecimento superior pelo mercado de trabalho e generalização da consciência da importância da ciência e tecnologia como fatores essenciais ao progresso econômico e social.

Ao longo da história encontramos vários momentos em que o modelo de ensino superior foi concebido para atender a uma função social específica, geralmente sob grande influência ou mesmo totalmente delineada pela corrente política vigente. A universidade, mais do que um sistema de geração e transferência de conhecimentos superiores, constantemente é vista como um fator estratégico fundamental para o desenvolvimento das nações e muitos governos se valem dessas instituições como meio para alcançar seus objetivos.

Antecedentes políticos e sociais

Os sistemas universitários, de tempos em tempos, buscam se transformar para lidar com os desafios que se impõem à medida que suas sociedades evoluem. Conforme evidencia Schwartzman (1989, p. 36), “existe um momento crucial na história dos países em que suas instituições mais importantes devem ser modernizadas e transformadas”. É o que vem ocorrendo desde o final da década de 1990 na Europa, num dos maiores movimentos do ensino superior da história denominado Estratégia de Bolonha.

Segundo Pôrto Júnior (2012, p. 61):

As políticas de formação no cenário europeu, sobretudo em Portugal pós-1990, foram amplamente transformadas com o advento do que ficou conhecido como Processo de

Bolonha. O Processo de Bolonha foi desencadeado pela tentativa de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, procurando estabelecer uma área europeia de ensino superior.

Portanto, foi o Processo de Bolonha que marcou de uma forma geral o processo formativo diferenciado do ensino superior nos países da Europa. Sob a perspectiva político social de Bolonha há uma construção com avanços e também retrocessos, no entanto os países retraem-se na hora de assumir com intensidade esses elementos inovadores. Sendo que tal processo se transformaria em uma arena de disputas sociais e também políticas (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Na década de 1990 as autoridades competentes internacionais desenvolveram uma nova abordagem para facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional. A meta era não se atentar para as diferenças entre os currículos, mas aceitá-lo sem criar problemas. Mas para isso foi feita uma abordagem codificada tanto nos instrumentos jurídicos da Comissão Europeia quanto Convenção de Reconhecimento de Lisboa, para só a partir daí haver o reconhecimento acadêmico pelo Conselho da Europa e da UNESCO (CROZIER; CURVALE; HÉNARD, 2005).

Elementos constitutivos da declaração e do reconhecimento de títulos

Como consequência da forte consolidação da União Europeia (UE), na década de 1990, especialmente em virtude da criação do Mercado Único, em 1993, com a instituição das “quatro liberdades”: livre circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capitais houve um avanço significativo no que diz respeito à integração dos países signatários. Ao final dessa mesma década, em 1999, a UE

passa a reconhecer a integração de seu sistema de ensino como um fator preponderante ao

[...] crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, considerando a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

A União Europeia (UE), com a Declaração de Bolonha (DB), documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países membros, em 1999, elevou o caráter estratégico do ensino superior a patamares inéditos na história ao criar uma política de ensino superior supranacional com vistas à construção de um “espaço europeu de educação superior” fundada no modelo anglo-americano em termos estruturais, de regulação e de competitividade, e, até, de hegemonia linguística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais. (LIMA *et al*, 2008).

A DB evidencia de maneira inequívoca o patamar que a UE pretende alcançar com o reposicionamento do ensino superior de seus países membros:

Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura

tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

Para atingir essa meta e cientes do papel da educação nesse processo de integração europeu a DB destacou o reconhecimento de títulos pelos países aderentes como fator primordial no processo de unificação do ensino superior. Importante salientar que unificação não significa uniformização, de forma que fica integralmente preservada a soberania dos países membros sobre seus sistemas de ensino. Do mesmo modo, não se impõe o mesmo estágio de desenvolvimento, nem, tampouco, estão previstas sanções jurídicas aos países membros.

Nesse contexto, o reconhecimento acadêmico viria para facilitar a integração e o intercâmbio educacional das diversas instituições de ensino centrando-se na ideia de reconhecimento de períodos de estudo ou títulos no que diz respeito a um indivíduo que pretenda continuar ou começar a estudar ou a utilização de um título acadêmico.

No intuito de nortear o processo de integração, a DB traçou seis objetivos basilares, cujo alcance iria depender de um intenso processo de coordenação das políticas de ensino dos países aderentes. Dentre os objetivos traçados quatro deles teriam correlação direta com processo de reconhecimento: Adopção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência; criação de um sistema de créditos; incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade; promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Um ano após a celebração da DB, foi realizada, em Lisboa, a convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao

ensino superior na região Europa, resultando na geração de uma estratégia para o fomento da integração do ensino dos países aderentes com vistas a concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior.

O Espaço Europeu de Ensino Superior está pensado para ser um espaço aberto que permita aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior se beneficiar de uma **mobilidade** e de um **acesso equitativo**, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade.

As bases essenciais em que este espaço se assenta são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência (graus legíveis e comparáveis organizados numa estrutura de três ciclos) e a cooperação europeia na garantia da qualidade.

[...]

Outro aspecto importante é a **dimensão social** do ensino superior europeu com especial ênfase na equidade participativa e na empregabilidade dos graduados num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Finalmente, pretende-se que um Espaço Europeu de **Ensino Superior atrativo** gere **abertura ao mundo**. (GRUPO DE MISSÃO..., 2015).

No tocante a homologação dos títulos europeus, a Declaração de Bolonha previa o reconhecimento dos títulos em

todos os países desse continente. Por meio deste reconhecimento o fluxo de profissionais passou a ser livre, bem como a permissão de acesso e de admissão (PÔRTO JÚNIOR, 2012).

Rede ENIC-NARIC

Outro processo fundamental para dar dinamismo ao sistema de reconhecimento foi a criação, pelo Conselho da Europa e pela UNESCO, da Rede Europeia de Centros de Informação – ENIC com vistas a implementar a Convenção de Reconhecimento de Lisboa e, em geral, para desenvolver políticas e práticas para o reconhecimento das qualificações. (ENIC-NARIC, 2014).

De acordo com os Termos de Referência para a Rede ENIC, seu objetivo é “facilitar a cooperação entre os centros nacionais de informação sobre a mobilidade acadêmica e o reconhecimento na região europeia”. (ENIC-NARIC, 2004, p. 12).

A Rede ENIC é composta por centros nacionais de informação das Partes na Convenção de Reconhecimento de Lisboa, cada país possui pelo menos um desses organismos, cujas competências podem variar, mas geralmente fornecem informações sobre o reconhecimento de diplomas estrangeiros, graus e outras qualificações; oportunidades para estudar no estrangeiro, incluindo informações sobre empréstimos e bolsas de estudo, bem como conselhos sobre questões práticas relacionadas à mobilidade e à equivalência. (ENIC-NARIC, 2014).

A Rede ENIC coopera estreitamente com Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento Acadêmico, que constituem a Rede NARIC. A rede NARIC é uma iniciativa da Comissão Europeia e foi criada em 1984 visando melhorar o reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudo nos Estados-Membros da União Europeia (UE), do Espaço Econômico Europeu (EEE) e Turquia como forma de estimular a mobilidade de estudantes e professores entre instituições de ensino superior nesses países. (ENIC-NARIC, 2014).

A rede NARIC tem sua finalidade definida pela Comissão Europeia nos seguintes termos "Ele irá coletar e difundir informações validadas, o que é necessário para os efeitos do reconhecimento acadêmico, considerando as sinergias com o reconhecimento profissional de diplomas". (ENIC-NARIC, 2004, p. 12).

Todos os países membros designaram centros nacionais, cuja finalidade é auxiliar na promoção da mobilidade de estudantes, docentes e investigadores, fornecendo aconselhamento e informação sobre o reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudo efetuados em outros Estados. Os principais utilizadores deste serviço são instituições de ensino superior, os estudantes e os seus conselheiros, pais, professores e potenciais empregadores. (ENIC-NARIC, 2004, 2014).

A rede ENIC-NARIC, no âmbito do processo de Bolonha, além de suas atribuições relativas à prestação de informações locais, ainda tem sob sua responsabilidade, conforme ENIC-NARIC (2004, p. 4-5), questões relacionadas com o aprimoramento geral do sistema de reconhecimento, entre elas: 1) troca de informações sobre as qualificações; 2) melhorar sistemas dessas trocas; 3) fornece orientações sobre a organização dos ENIC-NARIC; 4) reforçar a dimensão europeia em reconhecimento.

O EAR-HEI se baseou no manual Espaço Europeu de Reconhecimento (EAR - *European Area of Recognition*) publicado em 2012, que visava simplificar procedimentos em matéria de reconhecimento junto às Redes ENIC-NARIC) e teve como base a Convenção de Lisboa e respetivos textos subsidiários, assim como recomendações de projetos, grupos de trabalho e publicações. (EAR-HEI, 2013).

O Manual EAR HEI estabeleceu cinco parâmetros para se analisar uma qualificação, quais sejam: a) nível de qualificação; b) qualidade do curso; c) carga de trabalho; d) perfil do aluno; e e) resultado da aprendizagem.

Ações como a criação e integração das redes ENIC-NARIC e as propostas elencadas no manual EAR-HEI geram uma forte tendência de aceleração do processo de homogeneização dos procedimentos gerais de reconhecimento, o que facilita e agiliza a integração dos países membros no que diz respeito ao ensino na Europa trazendo reflexos positivos na integração política da Europa.

Em 2014, sete ENIC-NARIC, representantes das instituições de ensino superior e alunos, produziram o Manual Europeu de Reconhecimento para as Instituições de Ensino Superior (EAR-HEI - *European Recognition Manual for Higher Education Institutions*) com o objetivo apoiar os responsáveis pela avaliação de qualificações, para facilitar a admissão de novos alunos nas instituições de ensino superior e como forma de introduzir melhores práticas de reconhecimento.

O que é a Declaração de Lisboa

Segundo Martins (2009, p. 157), “a Declaração de Lisboa expressa uma política muito mais abrangente e traça um conjunto de metas para o desenvolvimento da União Europeia no que diz respeito à transformação desse espaço territorial numa sociedade do conhecimento”.

Para a European Commission (2015) a Convenção de Lisboa foi a pedra angular do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES, proporcionando uma forma comum e acordando a base legal para o reconhecimento da região, sendo o único texto obrigatório do EEES.

A meta da Declaração de Lisboa era fazer da Europa “a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010, capaz de um crescimento econômico sustentável acompanhado por uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego, de uma maior coesão social e do respeito pelo meio ambiente” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 2).

Na visão de Martins (2009), essa circulação de estudantes e profissionais da educação, fomentada pela Declaração de Bolonha e esquematizada pela Declaração de Lisboa, oxigena o sistema e contribui para o conhecimento mútuo que facilita e fomenta, sobremaneira, a união política.

Com isso, normas, critérios e procedimentos começaram a ser criados em toda a UE para viabilizar a avaliação das qualificações estrangeiras e dos períodos de estudos uma das orientações mais importantes era de que todos os diplomas do espaço europeu possuíssem um adendo com a descrição detalhada da natureza do curso, em inglês, com um texto padronizado de acordo com o conjunto de informações pré-definidas para facilitar o processo de reconhecimento.

O Conselho da Comissão Europeia (2008) no mês de maio de 2007 identificou um quadro composto por 16 indicadores, responsável por acompanhar a evolução dos objetivos de Lisboa, entre eles: participação na educação pré-escolar e educação especial; jovens que abandonam a escola precocemente; escolaridade da população; investimentos na educação, dentre outros.

A avaliação do processo de reconhecimento

Ao longo do tempo cada país desenvolveu seu processo educacional com base em suas próprias concepções de educação e ciências; nível de prioridade; no seu processo político; na legislação edificada ao longo do tempo; e na sua capacidade financeira, gerando sistemas educacionais muito diferentes entre si. O processo de Bolonha fez com que as diferenças e semelhanças dos países envolvidos passassem a interagir da forma progressivamente mais coordenada em diversas frentes.

Passados 16 anos desde a sua implantação, a Comissão Europeia realizou um diagnóstico dos avanços e perspectivas sobre reconhecimento na Europa relativa à estratégia de Bolonha. Mais de

4.000 instituições de ensino superior e inúmeras organizações interessadas têm feito um esforço para adaptar os seus sistemas de ensino superior, tornando-os mais compatíveis entre si, mas ainda há muito a avançar em relação à modernização das estruturas nacionais para favorecer de maneira mais eficaz o reconhecimento. O que se percebe é que as ações adotadas até o momento ainda são insuficientes para dinamizar o reconhecimento de maneira a torná-lo automático nas instituições onde são processados.

Não obstante, estudos estão sendo realizados com o fim de tornar o reconhecimento de títulos automático a longo prazo. Nesse sentido, um caminho promissor encontrado foi a viabilidade de reconhecimento automático com a finalidade de acessar um próximo ciclo de estudos num nível mais aprofundado. Cerca de três quartos das qualificações de alguns países já são tratados da mesma forma que as qualificações nacionais. Isso demonstra que já existe algum potencial para se trabalhar o reconhecimento automático. Os entraves ao reconhecimento automático devem ser enfrentados por meio de uma série de iniciativas regionais, identificando os elementos que poderiam ser otimizados por outros países para fortalecer a cooperação transfronteiriça e que, posteriormente, poderia ser adotada para o EEES como um todo. De toda sorte, um fator primordial para alcançar o reconhecimento automático, como um objetivo a longo prazo, será o recrudescimento do compromisso político. (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

Situação dos países

Atualmente, o processo de Bolonha conta com 49 membros, incluindo países de fora da UE, envolvendo organizações externas e associações europeias que representam instituições de ensino superior, estudantes, pessoal especializado e empregadores, o que o torna o maior movimento de reforma educacional em curso no mundo.

Para prosseguir os estudos em nos países se faz necessário contatar as autoridades competentes do país que pretendido para obter informações sobre o reconhecimento do curso ou diploma acadêmico, observando que na maioria dos Estados, as instituições de ensino superior são autônomas, tendo as suas próprias decisões sobre a admissão de estudantes estrangeiros e a isenção de partes dos cursos de programas de estudo.

Um estudo da Comissão Europeia, European Commission (2015) apontou que, do grupo dos países membros, em 20 países as instituições de ensino superior tomam decisões autônomas sobre reconhecimento, mas se fundamentam na experiência e nos conselhos dos centros nacionais ENIC-NARIC. O mesmo estudo apontou que em um grupo de outros 9 países as decisões de reconhecimento finais são feitas pelo governo central, mas também se baseiam no conhecimento e experiência dos centros ENIC-NARIC, nesse caso, as instituições de ensino superior não estão envolvidas no processo de tomada de decisão.

Os próprios centros ENIC-NARIC tomam decisões em 3 países (Geórgia, Grécia e Lituânia), nesse caso as instituições de ensino superior não são parte do processo de tomada de decisão. Já em Andorra, uma instituição do governo age como um ENIC e toma decisões. Da mesma forma, o centro ENIC-NARIC dinamarquês é a autoridade central na questão do reconhecimento, situado no âmbito do Ministério do Ensino Superior e da Ciência. (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

No ano de 2009 em Zurich foi realizada uma reunião para preparar e desenvolver estudos de aprendizagem nos países europeus, por meio de uma pesquisa. Esta tinha como meta a utilização dos resultados colhidos e proceder uma ligação com as qualificações nacionais. Pelos resultados foi estabelecida uma definição de como andava a aprendizagem no ensino superior dos países em questão (ECA, 2009).

Os Países da União Europeia estavam sofrendo com a falta de investimento em recursos humanos, principalmente no ensino superior. No entanto, devido a estratégia de Lisboa tem se aumentado no investimento público em educação e na formação de pessoas, inclusive aumentando a porcentagem do Produto Interno Bruto (AERDEN; RECZULSKA, 2010).

Considerações finais

A Universidade quando bem integrada em seu meio social exerce um papel de transformação da realidade na qual se está inserida, por meio da geração e disseminação de conhecimentos, que é primordial para o futuro do mundo em desenvolvimento alcançar um progresso sustentável, tanto econômico quanto social.

A Europa, num esforço de aprofundar o processo de integração econômica e social de seus países, elevou o ensino superior a um patamar estratégico fundamental para a consolidação e enriquecimento de sua cidadania comum. Nesse aspecto, o reconhecimento de títulos entre seus estados-membro passou a ter um papel primordial para a integração de seus povos.

Para tanto, a Europa vem fortalecendo progressivamente seu sistema de redes de informações voltadas para esse fim, ampliando e diversificando seus estudos sobre o processo de integração do sistema de ensino com vistas a viabilizar um aprofundamento das ações no que tange ao reconhecimento de títulos.

Apesar do muito que já se avançou ainda resta um longo caminho até que o sistema de reconhecimento adquira mais fluidez entre os países e os alunos possam, de fato, se sentir partícipes de um sistema educacional unificado, resguardadas as individualidades de seus sistemas nacionais. O que se percebe é que a área técnica tem cumprido um papel primordial para o avanço do processo de integração, não obstante, ainda é necessário um maior esforço no campo político para que barreiras sejam removidas com maior celeridade.

Referências

AERDEN, Axel; RECZULSKA, Hanna. (2010) **The recognition of qualifications awarded by joint programmes.** The European Consortium for Accreditation in higher education. ISBN 978-94-90815-01-1.

BANCO MUNDIAL. **La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas.** Washington, Autor. 2000. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/2000/12/6203545/higher-education-developing-countries-peril-promise-la-educacion-superior-en-los-paises-en-desarrollo-peligros-y-promesas>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BORGES, Maria Alice Guimarães. A informação e o conhecimento como insumo ao processo de desenvolvimento. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, 2008.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Unesp, 1994.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

COMISSÃO EUROPEIA. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. **Documento de avaliação da Estratégia de Lisboa.** SEC (2010) 114 final. Bruxelas, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCKQFjACahUKEwi_kO2bpN3GAhWM04AKHSqjAAo&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Feuropa2020%2Fpdf%2Fflisbon_strategy_evaluation_pt.pdf&ei=lgWmVb_2FoyngwSqxoJQ&>

usg=AFQjCNH7k3ey_qYsUjlxQ3l1c6a3BMvjgA>. Acesso em: 15 jul. 2015.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006). **Commission staff working document**. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Brussels, 16.5.2006. SEC(2006) 639.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). **Progress towards the Lisbon objectives in education and training**. Indicators and benchmarks. This publication is based on document SEC (2008) 2293.

CROZIER, Fiona; CURVALE, Bruno; HÉNARD, Fabrice. **Quality Convergence Study**. A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005, Helsinki. ISBN 952-5539-03-2.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

DE MENEZES, Luiz Carlos. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, de 19.06.1999. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>> Acesso em: 14 jan. 2015.

ECA – European Consortium for Accreditation. State of the art on learning outcomes. Workshop, Zürich, Jun. 2009.

ENIC-NARIC. Comitê da Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região da Europa. **Articulação ENIC/NARIC - Carta das atividades e serviços**. Junho 2004. Disponível em:

<http://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=pt-BR&prev=search&rurl=translate.google.com.br&sl=en&u=http://www.enic-naric.net/fileusers/Charter.en.pdf&usg=ALkJrhhwAYSHcSyDX26JaJlX81-oOAekMQ> Acesso em: 20 jun. 2015.

ENIC-NARIC. Rede ENIC (Rede Europeia de Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento e Mobilidade Acadêmica) - NARIC Network (Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento Acadêmico). Sítio eletrônico mantido pela ENIC-NARIC Networks. Última atualização em julho 2014. Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.enic-naric.net/&prev=search>> Acesso em: 17 jul. 2015.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GRUPO DE MISSÃO PARA O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR. Universidade de Coimbra. **O Processo de Bolonha**. Disponível em:

<http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiã_ge3s/proc_bolonha/> Acesso em: 15 jan. 2015.

EAR-HEI, European Area of Recognition – Higher Education Institutions (EAR HEI) project. The European Recognition Manual for Higher Education Institutions. **Practical guidelines for credential evaluators and admissions officers to provide fair and flexible recognition of foreign degrees and studies abroad.** Cood. Nuffic - The Netherlands organization for international cooperation in higher education. 2013.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, Mar. 2008.

MARTINS, Angela Maria. Reformas recentes da educação em Portugal: uma discussão de contexto. Entrevista com João Barroso. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 25, n. 1, 2009.

NAY, Olivier. **História das ideias políticas.** Petrópolis. Ed. Vozes, 2007.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação:** o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. Universalidade e crise das universidades. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 5, p. 36-49, 1989.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. Conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Revista Brasileira de Educação. Nº 10. Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES: elementos, estágio de implantação e críticas

Ana Lúcia Petrocione Jardim
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Uma das políticas mais discutidas em toda a Europa têm sido os quadros de qualificações. Os países europeus têm descrito o percurso escolar de seus sistemas de ensino em quadros de qualificações em que, além do itinerário de formação, são descritos os conhecimentos, aptidões e competências esperados dos estudantes ao findar cada nível de ensino.

Os países europeus, por questões históricas e culturais distintas, possuem sistemas de ensino bastante heterogêneos, o que faz com que os seus Quadros Nacionais de Qualificação (QNQs) sejam bastante diferentes. Os itinerários formativos, níveis de ensino, as habilidades e competências esperados dos estudantes em cada nível, não raro, eram (e ainda são em alguns casos) muito discrepantes entre os países da União Europeia (UE).

São frequentes as dificuldades que instituições de ensino e empresas encontram ao interpretar itinerários formativos, currículos e níveis de formação no momento em que recebem estudantes ou trabalhadores vindos de outros países europeus. São dificuldades relacionadas a como se proceder uma correta interpretação da formação do indivíduo. Ao receber um diploma e um histórico escolar de um cidadão de outro país, costumam surgir dúvidas: "Em qual nível de formação o indivíduo se encontra exatamente?; A qual

nível de ensino em nosso país a formação que consta no diploma/histórico do cidadão em mobilidade corresponde?”.

Como será exposto mais adiante neste estudo, não é novo o desejo de integrar as políticas educacionais europeias no sentido de favorecer que os cidadãos tenham seu percurso e formação escolares facilmente interpretados e reconhecidos em toda a Europa. Assim, no intuito de minimizar essas dificuldades que têm se apresentado como um entrave para a mobilidade nos países que compõem a União Europeia (UE), vêm surgindo políticas supranacionais⁴ que objetivam mitigar esses problemas, favorecendo com que os cidadãos europeus, em mobilidade no espaço europeu, tenham maior facilidade em ver reconhecida sua formação no país a que se destinam.

A primeira parte deste estudo tem por objetivo principal apresentar e explanar sobre o Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ): o contexto em que foi implantado, a quem se destina, data da implantação, seu funcionamento e o estágio atual em que se encontra essa política supranacional na Europa. Já a segunda parte reúne algumas críticas que vêm sendo direcionadas ao QEQ.

O contexto europeu e a adoção de quadros de qualificação na Europa

É importante compreender que o Quadro Europeu de Qualificações surgiu em decorrência de ações históricas que vêm buscando harmonizar, fazer convergir, os sistemas de ensino dos

⁴ Supranacional, utilizando o significado exposto no dicionário Aurélio, condiz com o que está “acima do que é nacional; que pertence a um organismo, a um poder superior ao dos governos de cada nação”. Assim, como exemplo de política supranacional, pode-se considerar as políticas estabelecidas por meio de tratados internacionais.

países europeus. Essa convergência entre os sistemas de ensino tem se tornado cada vez mais necessária em virtude da livre mobilidade dos cidadãos europeus nos territórios dos países signatários do Tratado de Maastricht, também conhecido como Tratado da União Europeia⁵, datado de fevereiro de 1992.

Postas em operação as ações constantes no tratado que instituiu a Comunidade Europeia, os países membros indicaram demanda para um quadro de natureza transnacional, ou seja, que fosse comum aos vários países. Esse quadro seria utilizado na UE para facilitar a análise do histórico escolar, quando fosse necessário traduzir, fazer convergir, as qualificações dos cidadãos em mobilidade na Comunidade Europeia. O intuito era que os sistemas de ensino europeus, apesar de continuarem independentes e seguindo sua tradição, pudessem ter sua formação prontamente interpretada por todos os países membros, fazendo com que cada sistema de ensino fosse facilmente compreendido e correspondido entre os países.

Assim surgiram, nas duas últimas décadas, dois quadros transnacionais, que são utilizados pelos sistemas de ensino europeus para traduzir, interpretar, a formação de estudantes e trabalhadores da Comunidade Europeia: o Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Educação Superior (QQ-EEES) e o Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ)⁶. Eles são considerados metaquadros por serem “quadros para os quadros”: os

⁵ O Tratado da União Europeia ficou conhecido por Tratado de Maastricht por ter sido assinado na vila de Maastricht, Países Baixos. Entrou em vigor em Novembro de 1993, mais de um ano após sua assinatura. Firmou uma nova etapa na integração europeia, instituindo, dentre outros, a Comunidade Europeia; a cidadania europeia; políticas de segurança e de cooperação policial e judiciária bem como a União Econômica e Monetária comum aos países signatários; e, ainda, reforçou os poderes do Parlamento Europeu.

⁶ O QEQ é considerado um quadro para quadros e/ou sistemas e, por isso, segundo a Comissão Europeia (2008, p. 4), pode ser definido como um ‘metaquadro’.

quadros nacionais serão interpretados por meio de quadros comuns – os metaquadros.

Delimitando-se, então, aos fatos mais recentes que suscitaram a necessidade da criação desses metaquadros, faz-se necessário voltar um pouco na linha do tempo para inferir que esses quadros são considerados ações de políticas supranacionais que se seguiram à Declaração de Sorbonne (1998).

A Declaração de Sorbonne chamou a atenção para a necessidade de uma Área Europeia de Ensino Superior, e para a necessidade de se facilitar o reconhecimento de estudantes em mobilidade, sinalizando inclusive para a criação de um “quadro comum”.

Uma área europeia aberta para a aprendizagem superior traz consigo uma variedade de perspectivas positivas (respeitando, é claro, as nossas diferenças) mas, requer, por outro lado, esforços contínuos para remover barreiras e para desenvolver um enquadramento para o ensino e a aprendizagem, que promova a mobilidade e uma cooperação ainda mais estreita.

[...] encorajando caminhos em que o conhecimento adquirido possa ser validado e os respectivos graus possam ser melhor reconhecidos. Esperamos promover acordos interuniversitários mais extensos. A harmonização progressiva da macro-estrutura dos nossos graus e ciclos poderá ser alcançada através do fortalecimento da experiência já existente, diplomas conjuntos, iniciativas piloto e diálogo entre todos os envolvidos.

Aqui e agora comprometemo-nos a encorajar um quadro comum de referência, apontado para a melhoria do reconhecimento externo e a facilitar a mobilidade dos estudantes assim como a empregabilidade (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998).

A Declaração de Sorbonne é considerada um marco, visto que suscitou o Processo de Bolonha⁷. Em Sorbonne é declarada a necessidade de uma Área Europeia de Ensino Superior e a necessidade de se criar um quadro comum de referência.

Mais tarde, a Declaração de Bolonha (1999) recomendou aos países da União Europeia que revissem seus quadros nacionais, a fim de fazer converter os sistemas de ensino superior de forma que os níveis, os currículos, os históricos e os diplomas emitidos por cada país fossem facilmente reconhecidos em toda a UE.

Segundo Pôrto Júnior

A União Europeia mudou drasticamente sua forma de praticar formação de quadros especializados a partir do que ficou conhecido como Processo de Bolonha.[...]. O “pontapé” inicial desse processo de mudança nas estruturas formativas nacionais começou com a Declaração de Sorbonne, emitida a partir do encontro que ocorreu em

⁷ Considera-se que o Processo de Bolonha foi desencadeado pela Declaração de Sorbonne (1998); no entanto, sua entrada oficial foi com a Declaração de Bolonha (1999). Para ler sobre o processo de Bolonha em língua portuguesa, indicamos as referências: DGES – Direção Geral do Ensino Superior do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal (2015), e Pôrto Júnior (2012), deste, especialmente o capítulo 2.

Paris (França), em 25 de maio de 1998, reunindo Ministros da Educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido. De lá para cá, colossais mudanças educativas ocorreram nos países participantes, que envolveram a modernização de todos os processos pedagógico-formativos (PÔRTO JÚNIOR, 2012, p. 25 e 36).

Verifica-se que o trajeto das políticas educacionais supranacionais acordadas pelos estados-membros da UE, oriundas do Processo de Bolonha, direcionaram para um espaço europeu em que o ensino superior dos países da UE fosse harmonizado. A necessidade de harmonização nas qualificações europeias se deu porque antes de Bolonha, “diversos países praticavam modelos de formação com ênfases pedagógicas diferenciadas, eram sistemas praticamente incompatíveis entre si à primeira vista, o que tornava quaisquer processos de aproximação/internacionalização das instituições complexos” (PÔRTO JÚNIOR, 2008, p. 37)⁸.

Vale lembrar que decorre de séculos o desejo de se juntar os países europeus sob uma única constituição ou sob uma confederação ou sob uma única comunidade europeia ou um território de livre comércio ou, ainda, todas essas e mais outras formas de união. Segundo Pôrto Júnior, um “projeto europeu” não é assunto novo,

[...] já no século XIV, Pierre Dubois defendia a criação de um Estado único, chamado

⁸ Porto Júnior (2012, p. 37-54) traz vários exemplos da diversidade de estrutura dos sistemas de ensino europeu. Sua pesquisa sobre os cursos superiores de comunicação na Europa demonstra que havia demasiadas diferenças no processo de formação em Comunicação, antes de Bolonha.

Estados Unidos da Europa; em 1795, Immanuel Kant propôs a Constituição de Estados Democráticos, que unificaria os países; em 1784, Claude-Henri de Rouvroy, mais conhecido como Conde de Saint-Simon, propôs a criação de uma federação dos povos europeus; em 1849, Victor Hugo defendeu ideia de Dubois sobre a criação dos Estados Unidos da Europa; em 1900, Pierre Paul Leroy-Baulien sugeriu a criação de uma confederação europeia; em 1929, Aristide Briand, ministro da França, apresentou um projeto de União Europeia; em 1944, um grupo de resistência ao nazismo propôs um manifesto de unificação intitulado A Europa de Amanhã; em 1946, foi fundada a União Europeia dos Federalistas, tendo a Grã-Bretanha como propulsora; em 1947, socialistas europeus lançaram o Movimento Socialista para os Estados Unidos da Europa e Winston Churchill, o Movimento para a Europa Unida e, na Suíça, realizou-se o Congresso da União Europeia dos Federalistas; em 1948, em Haia, foi realizado o Congresso Europeu com o intuito de discutir a unificação da Europa; em 1949, a França, o Reino Unido e os países Benelux (Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo) decidiram instituir o Conselho da Europa; em 1957, dois tratados foram assinados instituindo a Comunidade Econômica Europeia (CEE) e a União Europeia da Energia Atômica (CEEA); em 1979, entrou em vigor o

Sistema Monetário Europeu; e, em 1992, foi assinado o Tratado de Maastricht (Tratado da União Europeia), que estabelecia metas de livre movimento nos países europeus (PÓRTO JÚNIOR, 2012, p. 61).

Voltando um pouco mais no contexto em que se considerou a necessidade de fazer corresponder as qualificações dos sistemas de ensino europeu, vale citar que também houve tentativa nesse sentido em 1985. Em julho daquele ano, houve uma decisão do Conselho Europeu, Decisão 85/368/CEE, que

[...] introduziu um sistema para a correspondência das qualificações do ensino e formação profissionais (EFP). Com base nesta decisão, foram aferidas, no total, 219 qualificações de EFP em 19 sectores, tendo os respectivos resultados sido publicados no Jornal Oficial da União Europeia. Este trabalho exigiu demasiados recursos e revelou-se insustentável, devido, em parte, à escolha de uma abordagem centralizada e à evolução rápida e contínua das qualificações. Assim, o trabalho realizado a nível europeu acabou por ter repercussões negligenciáveis nas partes interessadas a nível nacional e sectorial, pelo que se abandonou a aplicação da Decisão (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, p. 4).

Importa compreender que a ideia dos metaquadros não é nova e não é criar um modelo de itinerário formativo, para igualar todo o ensino europeu. O intuito é, sim, criar uma possibilidade de interpretação mais segura aos diversos sistemas de ensino ao se estabelecer uma equivalência entre os níveis e tipos de formação disponibilizados nos sistemas de ensino dos países europeus, possibilitando uma comparação das diversas qualificações existentes. Isso é importante para que estudantes, professores e demais trabalhadores possam ter validados fácil e rapidamente seus estudos ao moverem-se nas instituições de ensino ou no mercado de trabalho europeu.

A instituição do QQ-EEES e QEQ

A Declaração de Sorbonne (1998) instituiu a Área Europeia de Ensino Superior⁹. O desenvolvimento de quadros de qualificações transnacionais iniciou-se logo a seguir, em 1999, com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior (QQ-EEES). Esse quadro foi oficializado somente mais tarde, em 2005. Segundo a Comissão Europeia,

O Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (QQ-EEES) foi formado em 1999 (Declaração de Bolonha; mas os descritores de Dublin foram adoptados em 2005), enquanto que o desenvolvimento do QEQ teve início em 2005. Os dois quadros têm obviamente semelhanças e áreas coincidentes: ambos são metaquadros, abrangem um vasto

⁹ O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), como política pública supranacional, tornou-se uma realidade somente mais tarde, com a Declaração de Budapeste-Viena, em março de 2010.

âmbito de aprendizagens e foram concebidos para melhorar a transparência relativamente às qualificações na Europa (Comissão Europeia, 2008, p. 9-10).

O QQ-EEES tem por objetivo traduzir, fazer equivaler, a formação de nível superior oferecida nos países europeus. Esse metaquadro encontra-se em uso na Europa e delimita-se, portanto, somente à equiparações relacionadas ao ensino superior. Mais tarde, em 2004 iniciou-se a elaboração do Quadro Europeu de Qualificações ao longo da vida (QEQ) ao qual será dedicada a maior atenção neste capítulo, por ser objeto deste estudo. O QEQ engloba todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

Para a Comissão Europeia de Educação e Cultura,

[...] o QEQ consiste num sistema de referência comum europeu que vai permitir fazer corresponder os quadros e sistemas nacionais de qualificações de diferentes países. Na prática, funcionará como um dispositivo de conversão, originando maior correspondência nas qualificações. Isto beneficiará os aprendentes e trabalhadores que pretendam mudar de país ou de emprego ou ainda que pretendam transferência para outra instituição de ensino, no próprio país [...].

Enquanto instrumento para promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange a educação geral e de adultos, educação e formação profissional, assim como o ensino superior. (COMISSÃO EUROPEIA, 2006).

O desenvolvimento do QEQ ocorreu em 2004, mas a recomendação para seu uso deu-se três anos depois. É importante ressaltar que se trata de uma recomendação de uso e não uma obrigatoriedade. Os países europeus podem escolher aderir ou não confeccionar um quadro nacional que tenha convergência com o quadro europeu. Podem aderir ou não fazer constar nos diplomas e históricos escolares uma referência ao nível do QEQ em que o estudante se encontra (COMISSÃO EUROPEIA, 2009).

O uso do QEQ como um metaquadro foi indicado pelo Parlamento Europeu somente em 2008, através da Recomendação 2008/C111/01/CE.

A Recomendação entrou formalmente em vigor em Abril de 2008. Fixa o ano de 2010 como a data recomendada até a qual os países devem referenciar os respectivos sistemas nacionais de qualificação e o QEQ, devendo assegurar que, em 2012, os certificados de qualificações individuais contenham uma referência ao nível correspondente do QEQ (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 3).

A Recomendação convidou os Estados-Membros a, até 2010, correlacionar seus sistemas nacionais com o QEQ; e, até 2012, indicar nos diplomas o nível do QEQ. A instrução foi para que em cada nível fossem considerados os resultados de aprendizagem e que houvesse a possibilidade de se validar as aprendizagens não formal e informal, incluindo controle de qualidade para todas as etapas e níveis.

A primordialidade de um quadro europeu de qualificações para aprendizagem ao longo da vida, que englobasse todos os níveis

de ensino, foi sentida, principalmente, ao longo da última década. Nesse tempo, algumas políticas como Europass, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos Acadêmicos (ECTS) e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos no Ensino e na Formação Profissionais (ECVET) favoreceram a mobilidade de estudantes e de trabalhadores em busca de novas experiências profissionais. Sem o QEQ, a negociação de enquadramento de qualificações feita multilateralmente entre países dos Estados-Membros da UE e sem coordenação seria extremamente complexa. A partir de 2010 vários países passaram a fazer constar nos documentos Europass, em especial o Europass-Suplemento ao Diploma e o Europass-Suplemento ao Certificado, uma correlação explícita com o nível do QEQ em que o cidadão europeu se encontra. “Ao introduzir níveis de referência comuns e promover a confiança mútua, o QEQ propiciará a base necessária para o reforço e a evolução destes sistemas” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2006, p 4-5).

Os elementos do QEQ

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) possui oito níveis de referência que englobam desde o ensino básico até o doutoramento. Para cada nível de aprendizagem são descritos os conhecimentos, aptidões e competências que se espera que o estudante tenha alcançado ao concluir cada etapa. Esses descritores englobam o conhecimento adquirido no ensino formal, não formal e informal.

O QEQ, tendo a aprendizagem como foco, contribui para que empregadores e responsáveis pelos sistemas de ensino nacionais interpretem com facilidade as qualificações dos candidatos a emprego ou a transferência de instituição de ensino, apoiando dessa forma a mobilidade entre instituições de ensino e no mercado de trabalho na Europa. Os descritores (conhecimentos, aptidões e competências) possibilitam que o cidadão da Comunidade-Europeia

possa ter de forma mais descomplicada a validação da sua aprendizagem. Isso porque o QEQ possibilita estabelecer em qual nível inserir o indivíduo que obteve parte de seu aprendizado fora dos sistemas formais de ensino, como, por exemplo, considerar seu aprendizado durante a vida profissional.

A Figura 1, a seguir, apresenta o QEQ:

Figura 1: Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ):

O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

INDICADORES DE DEFINIÇÃO DOS NÍVEIS DO QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ)

		CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIA
<p>Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações.</p>		<p>No âmbito do QEQ, descrevem se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.</p>	<p>No âmbito do QEQ, descrevem se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).</p>	<p>No âmbito do QEQ, descreve se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.</p>
NÍVEL 1	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 1</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos gerais básicos 	<ul style="list-style-type: none"> Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado
NÍVEL 2	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 2</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
NÍVEL 3	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 3</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas 	<ul style="list-style-type: none"> Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
NÍVEL 4	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 4</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho

NÍVEL 5*	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 5</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos 	<ul style="list-style-type: none"> Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros
NÍVEL 6**	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 6</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios 	<ul style="list-style-type: none"> Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo
NÍVEL 7***	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 7</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas 	<ul style="list-style-type: none"> Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas 	<ul style="list-style-type: none"> Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas
NÍVEL 8****	Resultados da aprendizagem correspondentes ao <u>nível 8</u> :	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas 	<ul style="list-style-type: none"> As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação

Fonte: Comissão Europeia (s.d)

Apesar de haver muitas discussões sobre o significado e as diversas interpretações possíveis para cada descriptor (conhecimentos, aptidões e competências), a Comissão Europeia não publicou um estudo aprofundado sobre o tema, deixando a cargo dos países a “garantia do reconhecimento e a transparência através de uma confiança mútua” (BOHLINGER, 2008, p. 112).

Estágio de implantação do QEQ e progressos

Desde a Recomendação do Parlamento Europeu, em 2008, vários países passaram a adequar seus Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ) de forma a permitir que a correspondência com o QEQ fosse mais fácil de ser realizada. Países que não tinham seus sistemas de ensino descritos em quadros começaram a elaborar seus quadros

nacionais, assim os QNQs passaram a fazer parte integrante dos sistemas europeus de ensino. Os países também começaram a observar mais as qualificações atribuídas pelo setor não formal – as chamadas qualificações externas, pois, como vimos, os descritores do QEQ também englobam a formação adquirida fora do sistema formal de ensino (CEDEFOP, 2014).

Alguns países, como por exemplo o caso da Estônia e de Portugal, adotaram como quadro nacional diretamente os níveis e descritores do QEQ. A acelerada implantação de QNQs pelos países membros revelou que era sentida a necessidade de que as qualificações em todos os níveis fossem harmonizadas e revela que a ideia de um metaquadro foi amplamente aceita (CEDEFOP, 2014). Até outubro de 2014, 28 países tinham legalizado seus quadros, sendo que a Croácia, a Iugoslávia, a Romênia e a Suíça foram os países que mais recentemente concluíram o processo de implantação.

No entanto, deve-se saber que um Quadro Nacional de Qualificações somente terá atingido sua fase plenamente operacional se estudantes, pais, professores, técnicos em educação e o mercado de trabalho europeu tiverem conhecimento da sua existência e souberem operacionalizá-lo. Fazer constar nos diplomas e certificados a que nível do QNQ e do QEQ a formação do estudante corresponde é primordial para que a Comunidade Europeia conheça os quadros (CEDEFOP, 2014).

A tabela a seguir apresenta o estágio atual de implantação de Quadros Nacionais de Qualificação na Europa que visam corresponder ao QEQ.

Tabela 1. Quadros de Qualificação na Europa: situação em outubro/2014

Quantidade de Quadros formalmente adotados	28
Quantidade de países que atingiram a fase operacional dos QNQs	18
Quantidade de países de adotaram ou propuseram quadros com oito níveis de qualificação, assemelhando-se ao QEQ	29
Quantidade de países que apresentaram relatórios de correlação que mostram de que forma os respectivos QNQ se relacionam com o QEQ	26
Quantidade de países que trabalham com vistas à criação de QNQ com todos os tipos e níveis de qualificações	33
Quantidade de quadros ligados ao Quadro de Bolonha	22
Quantidade de Quadros já correlacionados com o QEQ	13
Quantidade de países que implementaram QNQ parciais (com número limitado de qualificações)	4
Quantidade de países que já indicam os níveis do QEQ em certificados, diplomas ou documentos do Europass	9

Fonte: Elaborado pelos autores com base em quadro constante na Nota Informativa, nov. 2014, nº 1 (CEDEFOP).

Segundo Cedefop,

Entre setembro de 2009 e novembro de 2014, 26 países apresentaram relatórios de referência que mostram como os respectivos quadros nacionais se relacionam com o QEQ [...] Apesar do atraso relativamente ao cumprimento dos objetivos inicialmente estabelecidos [...] o processo tem sido geralmente bem sucedido. [...] em 2014 o grupo consultivo do QEQ iniciou

conversações com a Austrália, Nova Zelândia e Hong Kong. Prevê-se que um alinhamento técnico entre esses três QNQ e o QEQ se concretize em 2005. Vários países não europeus manifestaram igualmente interesse na ligação com o QEQ, embora não tenha sido definido prazo para que tal suceda (CEDEFOP, 2014, p. 3).

Como se verificou, segundo as fontes citadas a implantação de QNQs e a referenciação desses quadros ao QEQ já são uma realidade na Europa. Os países participantes desse processo deverão cuidar das garantias de qualidade estabelecidas para o âmbito do QEQ, bem como deverão desenvolver políticas e procedimentos para a garantia de qualidade¹⁰ em todos os níveis do quadro. Isso fortalecerá a confiança mútua entre os países.

Análises e críticas ao QEQ

A Comissão Europeia realizou uma consulta pública entre dezembro de 2013 e abril de 2015 com o propósito de obter informações sobre possíveis dificuldades que estivessem sendo encontradas no espaço europeu de competências e qualificações. O resultado apresentado na página *web* da Comissão foi que

[...] existe um forte apoio à adoção de medidas que simplifiquem os instrumentos europeus de reconhecimento das competências e qualificações, que os tornem mais coerentes e fáceis de utilizar e que

¹⁰ Ao acessar o sítio referenciado neste artigo como “COMISSÃO EUROPÉIA. Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ), Luxemburgo, 2009”, é possível verificar, no Anexo III, os dez princípios estabelecidos para a garantia de qualidade no âmbito do QEQ,

deem maior ênfase às necessidades dos estudantes, dos trabalhadores e dos empregadores (COMISSÃO EUROPEIA, s.d., s.p., 2015).

Para que a política de mobilidade e de reconhecimento de aprendizagem tenha sucesso na União Europeia, é necessário que as autoridades políticas se empenhem em três questões centrais: visibilidade, integração e envolvimento com o mercado de trabalho. É sabido que a República Checa, a Estônia, a Irlanda, Portugal e Reino Unido já estão empenhando esforços em dar visibilidade a essa política, apesar de que há pesquisas cujos resultados demonstram que grande parte dos cidadãos europeus ainda não conhecem seus quadros nacionais e nem o quadro europeu (Cedefop, 2013, p. 4). São várias as incertezas, com destaque a alguns questionamentos.

Uma das críticas é quanto às palavras utilizadas como descritores do QEQ. Para Bohlinger (2008, p. 107) a implantação de um quadro europeu “tem vindo a tropeçar numa série de dificuldades. Estas dificuldades devem-se, entre outros fatores, às diferentes acepções dos conceitos de competência, aptidão e conhecimento”. Podem haver expressivas diferenças na interpretação, visto que os países não atribuem necessariamente significados iguais ou semelhantes aos termos utilizados nos descritores, dificultando o estabelecimento de critérios rigorosos no momento da tradução das qualificações. Para a autora, “baseando-se no exemplo dos países de língua alemã, são esboçadas dificuldades resultantes do desenvolvimento de uma terminologia comum como fundamento para os níveis de referência comuns” (BOHLINGER, p. 107).

Paulsen (2008), em seu artigo sobre livre circulação de pessoas, infere que, ao fim e ao cabo, quem facilita mesmo a mobilidade é o mercado de trabalho. Sua crítica a um quadro

transnacional de qualificações deixa alguns questionamentos e as seguintes conclusões:

Mas e se outro fator crucial que determina se um candidato com um diploma “estrangeiro” funciona num local de trabalho for não apenas a sua competência “instrumental” ou os seus conhecimentos profissionais? E se o convívio no local de trabalho, a cultura da empresa, a organização do trabalho, o grau de independência na resolução das tarefas, a hierarquia ou a autonomia, e outras normas tácitas não relacionadas com a educação forem tão cruciais para a satisfação profissional do empregado e para os lucros da empresa? O que sabemos realmente sobre isso? Que fazem as multinacionais quando recrutam pessoal em todo o mundo? Será que obteríamos bons conselhos dos seus gestores de pessoal ou diretores de recursos humanos? Já alguém os questionou sobre a sua experiência? E uma vez mais, para concluir: provavelmente isso não interessa, desde que o mercado funcione. Sempre que há falta de médicos ou de canalizadores (dois exemplos de profissões regulamentadas), o número dos reconhecimentos formais de diplomas estrangeiros tende fatalmente a aumentar!

Hanf e Rein (2008) expõem questionamentos que surgiram na Alemanha em relação ao QEQ. Segundo os autores, os alemães, por ora, ainda não conseguiram encontrar respostas rápidas e

simples sobre o processo de consulta para implantação do QEQ nesse país. Citam que sindicatos alemães chegaram a expor que “em vez de formação profissional abrangente sob a responsabilidade público-privada, instalar-se-ia a fragmentação, a individualização e a comercialização da aquisição de competências”. Colocam também que “alemães defenderam uma fase de teste, avaliação e revisão, antes da introdução definitiva do QEQ”. (HANF; REIN, 2008, p. 130)

A crítica de Bjørnåvold e Coles (2008) é no sentido de que

A ideia de um quadro de qualificações que represente o modo como essas qualificações se correlacionam entre si não é original. Na verdade, em muitos países e ao longo de vários séculos, as corporações de ofícios controlaram o acesso às várias profissões e definiram as hierarquias de aptidões no seio das mesmas. Essas hierarquias foram as precursoras dos atuais quadros nacionais e setoriais de qualificações [...]. O que há de novo no caso dos modernos quadros nacionais de qualificações é o interesse dos governos na instituição de quadros amplos que agreguem as qualificações correspondentes aos resultados da aprendizagem na escola, no trabalho, no ensino superior e noutros tipos de educação de adultos (BJØRNÅVOLD; COLES, 2008, p. 228).

Fluixá e Garcia (2008, p. 103) apontam como problemas para a Espanha o fato de que durante muitos anos trabalhou-se com cinco níveis de ensino e haveria que se proceder a uma adaptação para os oito níveis do QEQ. Outro fato indicado é que o quadro

européu mantém uma orientação exclusiva para aspectos profissionais enquanto que os saberes genéricos não são citados. Acreditam que isso seja um problema, justificando que os conhecimentos relacionados à formação geral são de grande importância, inclusive nas relações para o trabalho.

A Comissão Europeia (2008, p. 7) menciona outro questionamento que pode ser colocado é: “[...] por que é que a escada termina no oitavo degrau, uma vez que o QEQ é um quadro para a aprendizagem ao longo da vida? É possível adquirir qualificações em níveis diferentes ou só importa o nível mais elevado?”. E é dada a resposta: “O QEQ não estabelece a diferenciação adicional entre qualificações acima do nível 8” (COMISSÃO EUROPEIA, 2008, p. 8).

Constata-se que têm surgido várias críticas ao QEQ, o que é natural visto que sua recomendação de uso é recente e encontra-se em fase inicial de implantação ou ainda em fase de discussão nos países da UE.

Considerações finais

Verificou-se, então, que alguns países já implantaram essa política, outros ainda se encontram em fase discussão/implantação e necessitam ainda integrá-la com outras políticas nacionais, como por exemplo, rever seus currículos e questões relacionadas às transferências de créditos e validação de aprendizagem não formal.

Parece crucial que se dê continuidade às discussões em torno da problemática em relação aos metaquadros, visto que podem ser *equivocadamente* interpretados e direcionar estritamente para conhecimentos, competências e aptidões apenas técnicos, visando a uma excessiva objetivação dos trabalhos pedagógicos. Isso estaria em conflito com a tendência contemporânea, que sinaliza para uma educação global e plena do cidadão, com vistas à formação de um ser integrado com sua sociedade, com o meio ambiente, com a política local e internacional e que possua habilidades de resolução

dos problemas cotidianos. Segundo Castells e Cardoso, deve-se levar em conta que na base social está o trabalhador “[...], uma personalidade flexível, capaz de se adaptar às mudanças nos culturais, ao longo do ciclo da vida, porque tem capacidade de se dobrar sem se partir [...]” (Castells; Cardoso, p. 27).

Há, também, a questão de haver um longo caminho até que todos os países da União Europeia se adaptem a uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e que haja ampla aceitação e participação públicas. Muitos países ainda estão dependendo de empenho político nesse sentido.

Somente com o decorrer do tempo será possível avaliar substancialmente se a adoção de metaquadros surtiu os efeitos desejados para o reconhecimento e tradução de currículos dos cidadãos em mobilidade pela Europa. Mais tarde, dentre outros questionamentos que já são postos e que ainda virão, será necessário analisar como se deu a interpretação do QEQ em relação ao aprendizado ao longo da vida; analisar se os países fizeram corresponder outras políticas internas com a adoção do QEQ; e se esse metaquadro foi aceito em larga escala mediante confiança mútua entre os países, contribuindo, dessa forma, para a mobilidade de estudantes e trabalhadores nos países da UE.

Referências

BJØRNÅVOLD, Jens; COLES, Mike. Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações. **Revista Europeia de Formação Profissional** nº 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0227. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BOHLINGER, Sandra. As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações. **Revista Europeia de Formação Profissional** nº 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0227. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO Gustavo (orgs). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Janeiro de 2006.

CEDEFOP. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Nota Informativa. **Quadros de Qualificações: influência crescente, mas obstáculos persistentes**. Grécia, nov. 2014 nº 1. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9091>>. Acesso em 10 jul. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Explicar o quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida**. 11p. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2008. Disponível em: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_pt.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Educação e Formação** (página da *web*) s.d. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_pt.htm> Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. **Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida**. Luxemburgo, s.d. Disponível em: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_pt.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações**

para a aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas, 2006. Disponível em:

<http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/QuadroEuropeuQualificacoes_CCE_2006_0479_pt.pdf> Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. **Quadro Europeu de Qualificações para aprendizagem ao longo da vida (QEQ).** Luxemburgo, 2009. Disponível em:

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F->

[101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf).

Acesso em: 10 jul. 2015.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE (1998). Disponível em:

<http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>

Acesso em: 10 mai. 2015.

DGES - Direção Geral do Ensino Superior do Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. **O Processo de Bolonha.** Disponível em:

<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em 19 mai. 2015.

FLUIXÁ, Fernando Marhuenda; GARCIA, Joan Carles Bernad. O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados. **Revista Europeia de Formação Profissional** nº 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0227. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

HANF, Georg; REIN, Volker. Quadro Europeu de Qualificações e Quadro Nacional de Qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha. **Revista Europeia de Formação Profissional** nº 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0227. Disponível em:

<<http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista de avaliação do ensino superior**. v.13, nº1, Sorocaba, março/2008. Universidade de Sorocaba On-line version. ISSN 1982-5765. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 25 jul. 2015.

PAULSEN, Mette Beyer. Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade. **Revista Europeia de Formação Profissional** nº 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISSN 1977-0227. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/files/42-pt.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal**. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação, 2012. Capítulos 1, 2 e 3. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>> Acesso em: 5 mai. 2015.

UNIÃO EUROPEIA. **Tratados Consolidados, Carta Dos Direitos Fundamentais** – Versão consolidada do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre Funcionamento da União europeia. Serviço das Publicações da União Europeia. Luxemburgo, 2010. Disponível em: <http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties_pt.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2015.

O PROCESSO DE BOLONHA E O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: notas introdutórias sobre o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e os Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ)

Inocencia Assumpção Nunes Cruz
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Na Europa, o ensino está sendo organizado de forma a facilitar a mobilidade e a equalização de todos os estudantes, os graduados e o pessoal que trabalha na área de ensino superior. As principais exigências para que essa mobilização possa ocorrer é o reconhecimento mútuo de graus e de outras qualificações de ensino superior, a transparência com graus legíveis e comparáveis, organizados numa estrutura de três ciclos e a cooperação europeia na garantia da qualidade (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). Para que possa acontecer a comparação das qualificações na educação e na formação entre os diferentes sistemas entre os países da Europa, há a necessidade de um quadro comum de referências, o qual vai ajudar a alavancar o desenvolvimento europeu de emprego.

Nesse artigo, se apresenta uma breve contextualização sobre os eventos que desencadearam esse processo que objetiva convergir os diversos sistemas de ensino europeu; a implementação e validação dos Quadros Nacionais de Qualificação; o funcionamento, aplicação e instrumento de cooperação geral do Quadro Europeu de

qualificações; os Quadros Nacionais e os resultados de aprendizagem e o mercado de trabalho e aponta algumas críticas para a execução do Quadro Europeu de Qualificações.

A Declaração de Bolonha: uma partida para a mobilidade

Em 19 de junho de 1999 foi assinada a Declaração de Bolonha. Aderiram ao processo 30 países, dos quais 15 Estados-Membros da União Europeia da época, como a Áustria, a Bélgica, a Alemanha, a Dinamarca, a Grécia, a Espanha, a Finlândia, a França, a Irlanda, a Itália, Luxemburgo, os Países Baixos, Portugal, a Suécia e o Reino Unido, bem como os 10 países que iriam aderir à União Europeia em 1º de maio de 2004, Chipre, a República Checa, a Estônia, a Hungria, a Lituânia, a Letônia, Malta, a Polônia, a Eslovênia e a Eslováquia. A Bulgária e a Romênia fazem parte dos Estados-Membros desde janeiro de 2007. São signatários há menos tempo, a Croácia, desde 1º de julho de 2013 e a Islândia, a Noruega e a Confederação Suíça.

Na atualidade, cumpriram as condições e os trâmites de adesão do Processo de Bolonha, mais de 47 países. Os países que fazem parte da Convenção Cultural Europeia, assinada em 19 de dezembro de 1954 sob a égide do Conselho da Europa, podem tornar-se membros do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) desde que declarem a sua intenção de aplicar os princípios do Processo de Bolonha no respectivo sistema de ensino superior, com os seus pedidos de adesão compostos por informações sobre a forma como esses princípios e intenções serão desempenhados (PORTO JR, 2012).

O Processo de Bolonha constitui uma política educacional supranacional, comum aos estados membros da União Europeia, objetivando à construção de um espaço europeu de educação superior, ou seja, “[...] a produção de uma política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.7). Com ele, ocorre a compatibilização dos sistemas

universitário nacionais, com o intuito de nivelar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e legitimar programas de formação contínua distinguíveis por todos os Estados Membros da União Europeia (PORTO JR, 2012).

Na Declaração de Bolonha os princípios fundamentais de autonomia e de diversidade partem do pressuposto do respeito às soberanias nacionais. Com isso, ela não é uma reforma imposta aos governos nacionais e suas instituições de ensino superior como também não se constituem na padronização da educação superior europeia (CRE, 2000). Como destaca o comunicado do CRE (2000, p. 1):

[...] A Declaração reflecte uma procura para uma resposta europeia comum a problemas europeus comuns. O processo nasce do reconhecimento que apesar das suas diferenças valiosas, os Sistemas de ensino superior europeus enfrentam problemas internos e externos comuns relacionados com o crescimento e diversificação do ensino superior, com a empregabilidade dos seus graduados, a falta de recursos humanos em áreas chave, com a expansão da oferta privada e transaccional, etc. A Declaração reconhece o valor de reformas coordenadas, sistemas compatíveis e acções conjuntas. A Declaração de Bolonha não é só uma declaração política, mas um compromisso conjunto a um programa de acção.

Os governos dos países signatários comprometeram-se a organizar os sistemas de ensino superior de seus países em concordância com os princípios da Declaração de Bolonha, a qual diferencia a relevância da educação para o desenvolvimento

sustentável das sociedades e visa à tomada de ações conjuntas que dizem respeito ao ensino superior dos países da União Europeia, com o propósito de elevar a competitividade internacional do Sistema Europeu do Ensino Superior.

O objetivo principal do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) é assegurar um grau de atração mundial do sistema europeu de ensino superior, semelhante ao praticado por diversos países em todo o mundo. Para tanto, foram criadas metas, objetivando a empregabilidade e a competitividade internacional do Sistema Europeu do Ensino Superior entre os cidadãos europeus, o estabelecimento de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), comum aos países europeus, no intuito de promover e facilitar a mobilidade dos estudantes. Os créditos podem ser adquiridos em contextos de ensino não-formais e não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, na medida em que forem reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino superior¹¹.

Destaque-se que a Europa tem problemas com relação à divergência de modelos institucionais, às configurações, às regras organizacionais de educação europeia, tudo isso advindo de um longo processo de construção da história e da cultura proveniente dos diferentes países que a compõem. Este fato, por si só, com muita frequência, traz um enriquecimento heterogêneo, proveniente de um produto histórico cultural, como também o resultado da capacidade de autogovernança e do exercício da autonomia das universidades.

A União Europeia, mesmo não comprometida formalmente com uma política educativa comum (apesar de Bolonha ser 'lida' por

¹¹ A educação superior do Brasil, seguindo os parâmetros de Bolonha, tem vivenciado experiências inovadoras no ensino superior, com transformações como o projeto da "Universidade Nova" (BA) e o "Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais" (REUNI). Transformações estas já experimentadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com prosseguimento nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), embora com características distintas.

muitos como massificante), vem se revelando um verdadeiro espaço internacionalizante de políticas educacionais de caráter transnacional, com ênfase para as transformações que a educação superior vem passando. É como destaca Ferreira (2009, p.147):

A construção do espaço europeu de educação superior vem expressando projetos antagônicos, ou seja, por um lado, existe a publicação de diversos documentos de organismos europeus, como a UNESCO, que enfatizam a importância da internacionalização solidária da educação superior e, de outro, documentos como o da OMC, que defendem a transnacionalização comercial desse nível de ensino.

Pode-se falar de um “fenômeno de deslocamento do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional” (ANTUNES, 2006a, p. 65; DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169-195), como também, a produção de uma “política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (AZEVEDO, 2006, p. 173), ou seja, de uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior”.

De acordo com Porto Junior (2012 p. 63),

[...] O Processo de Bolonha nasceu com a Declaração de Sorbonne (1998), com os encontros de ministros da educação da União Europeia e do Espaço Econômico Europeu em Bolonha, em 1999, e começou sua estruturação e sua consolidação com os encontros em Praga (2001), Berlim (2003),

Bergen 2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012). Esses encontros representam a estruturação político-social, visando à consolidação das ações em âmbito da União Europeia, e cada um deles representa um elemento importante na constituição de um status comum europeu.

Ainda, de acordo com Porto Junior (2012), com a Declaração de Bolonha, a mobilidade acadêmica foi à meta perseguida inicialmente com o Processo de Bolonha, que tinha como objetivo permitir a movimentação de estudantes, professores, pesquisadores e técnicos dos centros formadores.

Por ocasião da Declaração de Berlim, em 2003, propôs-se um aperfeiçoamento na mobilidade, juntamente com a ideia de portabilidade de empréstimos e concessões. O Comunicado de Berlim dava conta da decisão de colocar em funcionamento pleno o Sistema Europeu de Créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), obedecendo a regras de contabilização precisas, e também passar a fornecer aos estudantes o Suplemento ao Diploma (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). Trata-se de um documento complementar ao diploma que é conferido no final de um programa de estudos e em que consta a descrição do sistema de ensino superior do país de origem do diploma, caracterizando a instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada e o seu objetivo, providenciando, igualmente, informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos. Este documento tem natureza meramente informativa e não substitui o diploma, como também não constitui prova de titularidade da habilitação a que se refere.

Reforçando o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e o Espaço Europeu da Investigação (EEI) no Processo de Bolonha, os

ministros encorajaram a importância da investigação, da formação em investigação e da promoção da interdisciplinaridade para persistir e aprimorar a qualidade do ensino superior, como também a sua competitividade. Solicitaram uma mobilidade maior em nível de doutoramento e pós-doutoramento, e incentivaram as instituições interessadas a aumentarem a sua cooperação nos domínios dos estudos de doutoramento e da formação dos jovens investigadores.

Por meio da Declaração de Bergen (2005) deu relevância aos vistos e às alterações de trabalho, como parte da complementação do processo de mobilidade. Reforçou-se nesse encontro os elementos relativos ao sistema de graus, o reconhecimento dos graus e dos períodos de estudo e a “garantia da qualidade” da educação superior europeia, tendo os ministros acordado adotar as propostas de Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA, 2005), relativas aos “standards” (padrões) e às “orientações”. Posteriormente um sistema de avaliações advindas das agências nacionais e internacionais, as quais viriam a fazer parte de um registro europeu de agências de garantia da qualidade, foi criado. Como metas, ficou acordado entre os países: o estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações, a emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo o nível de doutoramento e a criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior, incluindo a existência de disposições para validação dos acervos (PORTO JR, 2012).

Por meio da Declaração de Londres (2007) se afirmou a necessidade de “responder eficazmente aos desafios da globalização” e de construir um espaço europeu de educação superior, baseado em “autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitariam a mobilidade, aumentariam a empregabilidade e fortaleceriam a atratividade e competitividade da Europa”. Nesse encontro debateram-se sobre as dificuldades em muitos países, em

relação à concessão de vistos, autorizações de trabalho e reconhecimento de competências e habilidades para o exercício do trabalho (PORTO JR., 2012, 2014, 2015). Por isso, os esforços centraram-se em aspectos como: a promoção da mobilidade dos estudantes e pessoal docente, assim como o desenvolvimento de medidas para avaliar esta mobilidade, a avaliação da eficácia das estratégias nacionais sobre a dimensão social da educação, o desenvolvimento de indicadores e os dados para avaliar a evolução a respeito da mobilidade.

Porém, em Louvaine (2009), ocorreu à definição para a década de 2010, como: propiciar oportunidades iguais para uma educação de qualidade, acrescentar a participação na aprendizagem ao longo da vida, favorecer a empregabilidade, propiciar resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino, articular a educação, a investigação e a inovação, abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais, promover oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade, aprimorar a recolha de dados, desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais e assegurar o financiamento, como também lançar a proposta de se ter 20% de todos os alunos em processo de mobilidade entre os países, como referência e meta até o ano de 2020.

Por ocasião do décimo aniversário de Bolonha, em 2010, na Declaração de Budapeste-Viena foi lançado oficialmente, o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), da mesma forma que foi preconizado na Declaração de Bolonha de 1999. Deram-se início as parcerias com as autoridades públicas, instituições de ensino superior, estudantes e docentes, juntamente com empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e instituições europeias. O Processo de Bolonha e o subsequente Espaço Europeu do Ensino Superior chamaram a atenção do interesse das outras partes do mundo, como também colocou o ensino superior europeu no mapa mundial.

Durante a Conferência de Bucareste, de abril de 2012, os ministros apontaram para três prioridades que deveriam ter maior relevância, como a mobilidade, a empregabilidade e a qualidade. Os ministros responsabilizaram-se em tornar o reconhecimento automático de graus acadêmicos comparáveis num objetivo de longo prazo do Espaço Europeu do Ensino Superior. Salientaram, também, a importância que o ensino superior pode ser uma saída diante da crise econômica e colaborar com o crescimento e o emprego. O Comunicado de Bucareste, com base no Comunicado de Leuven de 2009, estabeleceu uma série de prioridades para a década 2010-2020, como: educação, investigação e inovação, aprendizagem ao longo da vida, centrada no estudante e na missão de ensino superior com acesso e conclusão equitativos, empregabilidade, mobilidade, abertura internacional, recolha de dados, ferramentas de transparência multidimensionais e financiamento.

O Quadro Europeu de Qualificações: implementação, funcionamento e impactos

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) teve o seu começo há dez anos, em 2004, quando se estabeleceu um instrumento de promoção de ações de aprendizagem ao longo da vida. Esse propicia um aperfeiçoamento na transparência das competências e das qualificações.

Trata-se de um quadro comum ao ensino superior e à formação profissional e autoriza aos cidadãos europeus comunicar melhor as informações pertinentes relacionadas às suas aprendizagens, competências e as suas qualificações. Os Estados-Membros são convidados a estabelecer correspondências entre os sistemas nacionais de qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

A transparência das qualificações fará com que os cidadãos europeus possam perceber o valor relativo das mesmas e os

empregadores, poderão, dessa forma, apreciar melhor o perfil, o conteúdo e a pertinência das qualificações no mercado do emprego. Da mesma forma, autorizará aos estabelecimentos de ensino e de formação, comparar o perfil e o conteúdo dos seus programas e garantir a qualidade concernente (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) permite o diálogo e comparabilidade entre sistemas e quadros de referência nacionais e setoriais de qualificação (por qualificações entendem-se os resultados da aprendizagem, avaliados e certificados por um organismo competente a nível nacional). A partir do QEQ, os quadros de qualificação tornaram-se parte integrante de quase todos os sistemas de educação e formação da Europa. Fora do continente europeu, vários países e regiões, como a Ásia e África, estão investindo no processo de desenvolvimento e implementação de quadros de qualificações.

Os países enfrentam dificuldades muito grandes quando da implementação dos **Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ)**. Muitas vezes, para que possa ocorrer uma implementação plena, com legitimidade a nível nacional, há a necessidade de um enquadramento jurídico, o qual pode assumir formas diferentes, levando alguns países a optarem por alterar a sua legislação ou introduzir uma nova. A maior parte dos países desenvolve normas relativas às qualificações, com base no QNQ e níveis baseados nos resultados da aprendizagem, com o intuito de deixar clara a coerência entre as qualificações e as instituições. A condição mais importante para que a base operacional seja atingida é a implementação de uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem.

A implementação dos QNQs deve ter uma perspectiva a longo prazo, além de ser parte integrante das políticas de educação, formação e emprego. Um quadro atinge a sua fase operacional, quando todos os critérios estão implementados. Os países debruçaram-se sobre grandes grupos temáticos com foco na

atribuição de qualificações aos níveis, a implementação plena de medidas para a garantia de qualidade e a integração dos QNQs, resultados de aprendizagem e o mercado de trabalho qualificações externas, as qualificações com origem no setor privado e as qualificações resultantes de processos de validação.

Até outubro de 2014, 28 países tinham tornado claro o seu fundamento legal, sendo a Croácia, a antiga República Iugoslava da Macedônia, a Romênia e a Suíça, os países onde mais recentemente se concluiu o processo. Alguns países, como a Finlândia, a introdução de um QNQ, além de um processo técnico, dependem do apoio político.

Os QNQS devem ser visíveis e previsíveis, de forma a auxiliar os “aprendizes” no planejamento de sua educação e de sua formação, tendo os seus níveis como ponto de referência, ou seja, as bases de dados de qualificações devem refletir os níveis do quadro, as normas e os programas devem ter os mesmos níveis de referência (PORTO JR, 2012, 2014, 2015). Com isso, os conselheiros devem utilizar o quadro como parâmetro de avaliação e, para concluir, os resultados de educação e formação devem poder ser identificados pelos níveis do QNQ e do QEQ. Alguns países como a Inglaterra, por exemplo, têm dificuldades com a multiplicidade de quadros de qualificação, reduzindo, portanto, a transparência em relação aos mesmos.

A operacionalidade dos QNQS somente se efetiva quando os utilizadores finais, os alunos, os pais, os professores e os técnicos dos serviços de orientação e aconselhamento, tomam conhecimento da sua existência e conseguem realizar a inclusão dos níveis dos QNQS e dos QEQ em certificados e diplomas. Dentre os países que progrediram nesse sentido, estão a Estônia, a República Checa, a Dinamarca, a Irlanda, a França, a Alemanha, a Lituânia, Malta e Portugal. Países como a Inglaterra e a Irlanda do Norte que têm liberdade para se basearem ou não nos níveis correspondentes ao

QEQ, encontram maior dificuldade na emissão desses certificados e diplomas.

Em relação à validação do QNQ, a fase operacional somente é plenamente atingida, quando a abordagem está baseada no resultado da aprendizagem não-formal e informal e, para que isso ocorra, faz-se necessário que as mesmas normas baseadas nos resultados de aprendizagem sejam utilizadas para avaliar todas as formas de aprendizagem. A validação nos respectivos sistemas nacionais é realizada de forma plena em países como a França, por exemplo, porém, outros países não realizam essa integração de forma clara. Os dados do inventário europeu de 2014, de acordo com o Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Nacional (CEDEFOP), revelam que 16 países estão debatendo sobre o estabelecimento da ligação entre os QNQs e os processos de validação e que outros vinte países relatam já ter estabelecido esta relação. Os QNQs e os resultados de aprendizagem e sua relação com o mercado de trabalho, pelo menos no que diz respeito às qualificações específicas, já está no foco das discussões. As validações desses QNQs deveriam se dar até 2012 e todos os novos certificados emitidos por estabelecimentos de ensino pós-secundário da União Europeia deveriam fazer sistematicamente referência a um dos oito níveis do Quadro Europeu de Qualificações. Porém essa realidade ainda não é plena.

Destaque-se que o sistema QEQ abrange o conjunto da aprendizagem, designadamente efetuada fora do circuito do ensino formal e dos estabelecimentos de formação, baseado no conhecimento, no nível de compreensão e nas aptidões do formando, independentemente do sistema em que a qualificação tenha sido atribuída. É uma iniciativa europeia proveniente dos quadros nacionais de qualificações, embora esses quadros nacionais não tenham um modelo único, com a pretensão de completar a ação dos Estados-Membros, facilitar a cooperação entre eles, porém sem substituir os sistemas nacionais de qualificações. A cooperação

comum aos Estados-Membros não ocorre sem que haja confiança mútua e empenho provenientes das partes interessadas, as quais têm o poder de intervir nos níveis nacional, regional e setorial.

A transparência global é aumentada e as ligações entre a educação e a formação inicial fornecida pelo setor público e a formação contínua oferecida por outras entidades e empresa é reforçada com a abertura dos quadros, os quais objetivam a inclusão das qualificações externas atribuídas pelo setor formal e privado. Entretanto, a manutenção de todo esse processo exige garantia e qualidade. Alguns países como a Áustria, a Dinamarca, os países Baixos, a Noruega e a Suécia estão em processo de adoção de critérios de qualidade que abrangem as próprias qualificações externas e os organismos responsáveis pela sua atribuição.

Os resultados de aprendizagem com base nos níveis dos QNQs deixam evidente o que se espera de um 'titular' de uma qualificação e, portanto, contribuem para a transparência, mas, mesmo assim, há a necessidade de resultados de aprendizagem alcançados para se estabelecer a confiança nas qualificações. Resultados do inquérito do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), revelam que os resultados de aprendizagem diferem no que concerne a níveis iguais de educação e de formação, o que exige dos países uma solução para essa discrepância durante o desenvolvimento dos QNQs e da cooperação ao QEQ.

O atraso na apresentação dos relatórios que documentam o relacionamento entre os QNQS e o QEQ são um dos problemas enfrentados, mesmo assim, todos os países tentam atingir os objetivos expressos na recomendação relativa ao QEQ e os requisitos estabelecidos nos critérios subjacentes ao processo de correlação. Os dados advindos do referenciamento, juntamente com os métodos de trabalho desenvolvidos pelo grupo consultivo do QEQ, contribuem diretamente para uma maior transparência das qualificações, tanto a nível nacional, quanto a nível europeu e, entre

setembro de 2009 e novembro de 2014, 26 países apresentaram os seus relatórios de referenciamento.

O êxito global do QEQ está intimamente ligado à superação de alguns desafios como: os relatórios dos quadros nacionais não informam sobre a forma como foram tomadas as decisões de atribuição de níveis de qualificação e a forma de definição dos tipos de qualificação, as qualificações incluídas e excluída num QNQ não são claras, os relatórios de referenciamento não descrevem o relacionamento entre os diferentes aspectos da referenciamento. A credibilidade do QEQ baseia-se na existência de informações atualizadas a respeito das alterações ao quadro e às qualificações por este abrangidas, portanto os relatórios de referenciamento devem ter uma atualização constante.

O Quadro Europeu de Qualificações avalia o que um indivíduo com as devidas capacitações sabe e é capaz de realizar. Valida, como já indicado, a aprendizagem não-formal e informal, focaliza os resultados da aprendizagem, os quais facilitam a correspondência entre as necessidades do mercado de trabalho e a oferta de educação e formação. Porém, mesmo assim, os organismos responsáveis pelos quadros e sistemas setoriais apresentam dificuldades quando ocorre das qualificações individuais provenientes de países e sistemas de ensino e formação diferentes.

Alguns critérios relacionados às informações pessoais são longos, com informações em excesso e/ou desnecessárias, como por exemplo, endereço completo e número de telefone fixo, carteira de motorista, nível de conhecimento de línguas, endereço do empregador anterior. Os formulários não ressaltam as empresas onde o candidato teve experiência profissional, nem aos níveis de conhecimentos importantes para a função que o candidato quer exercer, também não quantificam os sucessos do candidato. Fornecem informações sobre o gênero, data de nascimento e a fotografia do candidato, dentre outras, informações que podem

permitir que os avaliadores não dessem a devida importância para as competências e experiências dos candidatos (ALERTA, 2014).

Na opinião do sociólogo Joel Hasse Ferreira,

Para assegurar mais eficiência e para extrair mais benefícios da mobilidade profissional e acadêmica no espaço da UE, é necessário trabalhar ainda mais eficazmente na implementação do Quadro Europeu de Qualificações e na sua articulação com o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (EUROPAR, 2007, p.1).

Atualmente, os quadros de qualificações realizam um papel discreto no que se refere à transparência e a promoção de reconhecimento comum. Muitas vezes, os relatórios nacionais não fornecem informação sobre a forma como foram tomadas as decisões de atribuições de níveis às qualificações ou sobre a forma como se foram definidos os tipos de qualificação. Outras vezes, não há clareza quanto às qualificações incluídas e excluídas num Quadro Nacional de Qualificação, por haver decisões judiciais ou políticas pendentes, ou porque a informação está apresentada num formato inadequado. Em outras situações, os relatórios de referência não possibilitam a descrição de como os diferentes aspectos se relacionam entre si, comprometendo, desta forma, a transparência.

Considerações finais

O progresso individual, a competitividade, o emprego e a política de cooperação da comunidade dependem do desenvolvimento e do reconhecimento dos conhecimentos, das aptidões e das competências dos cidadãos. Desta forma, deverão facilitar a mobilidade transnacional dos trabalhadores e alunos e

concorrer para satisfazer as necessidades da oferta e da procura no mercado europeu de trabalho, além de fomentar e aperfeiçoar o acesso e a participação na aprendizagem ao longo da vida para todos, englobando os cidadãos desfavorecidos e a qualificação a nível nacional e comunitário.

O desenvolvimento alcançado no que diz respeito à implementação de quadros de qualificações a nível nacional e regional comprova que os quadros de qualificações podem cooperar com a melhoria da cooperação internacional na área das qualificações. Desde 2013, diversas instituições, entre elas a UNESCO, investiga a possibilidade técnica e conceitual de níveis de referência para as qualificações a nível global, como possibilidade de um conjunto de níveis comuns de referência que possam auxiliar na cooperação e no entendimento geral.

O Quadro Europeu de Qualificações, com o seu suporte e utilizadores individuais, instituições de educação e formação auxiliará os setores e os indivíduos a aproveitar desta crescente internacionalização das qualificações, com envolvimento nos sistemas de educação, formação, o mercado de trabalho, a indústria, o comércio e os cidadãos. Os indivíduos terão mais facilidade para trabalharem fora do seu país de origem e dar continuidade à aprendizagem ao longo da vida.

Referências

ALERTA Emprego. **O que está mal no Currículo Europeu**. Disponível em: <<http://blog.alertaemprego.pt/o-que-esta-mal-curriculum-europeu/>, 2014> Acessado em: 12.09.2015.

ANTUNES, C.; DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, Sorocaba Mar. 2008.

CEDEFOP. **Quadros de qualificações: influência crescente, mas obstáculos persistentes.** Portugal: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop). Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/files/9091_pt.pdf. Acessado: 12.09.2015

CRE. **A Declaração de Bolonha:** Uma explicação. União Europeia: Associação Europeia de Universidades (CRE)/ Confederação Europeia das Conferências de Reitores, 2000, p. 1-4. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_declaracao_bolonha.pdf. Acessado em: 16.09.2015.

EUROPAR. **Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida** (debate). Estrasburgo: Parlamento Europeu, 2007. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+CRE+20071023+ITEM-019+DOC+XML+V0//PT>. Acessado em: 16.09.2015.

FERREIRA, H. **Defende quadro jurídico europeu em matéria de qualificações para aprendizagem ao longo da vida.** Disponível em: <http://blogdodeputado.blogspot.com.br/2007/10/hasse-ferreira-defende-quadro-juridico.html?m=1,2007>. Acesso em: 12.09.2015.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI:** concepções, finalidades e contradições. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009. (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Suely%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 12.09.2015.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova, **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>. Acessado em: 12.09.2015.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal**. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – UFBA/Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12911/1/Francisco%20Gilson%20Rebou%c3%a7as%20Porto%20J%c3%banior.pdf>, 2012. Acessado em: 12.09.2015.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. Novas geografias curriculares na União Europeia: o processo de Bolonha e a formação em Comunicação Social/Jornalismo. **Revista Interin**. Curitiba, v. 17, n.1, p. 11 - 95, jan. /jun. 2014. Disponível em: <http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/view/334>. Acessado em: 13.09.2015.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. **Revista Eletrônica Mutações**, janeiro–julho, 2015, UFAM, p.1-24. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/799>. Acessado em: 12.09.2015.

POLÍTICAS DE ACREDITAÇÃO NO PROCESSO DE BOLONHA

Agnelo Rocha Nogueira Soares
Fabiula Gomes de Castro

Introdução

Uma das discussões que mais tem ganhado corpo na comunidade acadêmica internacional é a do Processo de Bolonha, reforma educacional iniciada na Europa cujos objetivos foram externados na Declaração de Bolonha (1999): Aumentar a competitividade e a atratividade em nível internacional da educação superior europeia; melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho e desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes graduados.

Vê-se, pois, que o referido processo surgiu com o intuito de adaptar o ensino superior europeu às demandas do mundo globalizado e aos seus ditames de eficiência e eficácia. Nesse sentido, Bolonha se mostra como um processo necessário para promover a modernização do ensino universitário europeu, melhorando a qualidade do ensino e incitando as universidades a se enquadrarem em um modelo de atuação voltado para o alcance de resultados previamente estabelecidos.

Nesse contexto, a acreditação das instituições de ensino e cursos superiores surge como um instrumento promotor da qualidade, uma vez que permite que a população possa verificar e

cobrar melhorias nas universidades, tendo em vista as avaliações realizadas pelas entidades acreditadoras. Dessa maneira, é possível não apenas escalonar as melhores instituições, mas também, identificar e disseminar práticas que possam ser adotadas por todas as universidades para melhorar a qualidade de seus cursos e adaptá-los às demandas do mercado mundial.

Apesar do reconhecimento a nível internacional dos instrumentos utilizados no Processo de Bolonha para promover a melhoria na qualidade da educação superior, não são poucas as vozes contrárias à adoção dos critérios de avaliação e acreditação de universidades e cursos, alegando que a “mercantilização” da educação fragiliza a identidade nacional e obstaculiza a atuação estatal em matéria de decisão educativa.

Ante essa dualidade, pretende-se estudar a acreditação no Processo de Bolonha, a atuação das agências e os impactos trazidos por essa ferramenta que, em tese, promove a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior.

A reforma educativa no processo de Bolonha

Não há dúvidas de que o Processo de Bolonha apresenta um novo panorama para as instituições de ensino superior, haja vista que, em resposta às demandas do mundo globalizado, propõe a criação de uma “Europa do Conhecimento” a partir da atuação de universidades em sintonia com as inovações tecnológicas e a formação de novas competências para atuação profissional em um mercado competitivo.

Tem-se, portanto, uma reforma educativa tendente a adaptar a atuação das instituições de ensino superior europeias ao sistema global de produção. A respeito das reformas educativas, são esclarecedoras as ponderações de Dias Sobrinho (2007, p. 108):

Reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente

proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder. Não há proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação a qual já não mais se perdue.

Trazendo a abstração para a realidade europeia, é possível afirmar que o Processo de Bolonha consiste em uma reforma educativa que visa superar a estagnação da produção e comércio europeus diante dos avanços dos Estados Unidos e dos países do Pacífico Asiático, como o Japão. Nesse contexto, o principal entrave ao desenvolvimento de um mercado europeu competitivo era o seu déficit tecnológico, limitação esta que poderia ser superada com o desenvolvimento de uma universidade europeia capaz de formar profissionais integrados às novas redes tecnológicas, ou, nas palavras de Dias Sobrinho (2007, p. 110) a existência de uma Europa forte e unida dependia de uma educação superior que lhe fornecesse as bases da inovação, da competitividade e da produtividade.

Atendendo aos anseios de inovação, o Processo de Bolonha instaura uma série de medidas visando a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior e o estabelecimento de uma nova direção para as universidades europeias. Resumidamente, essas medidas podem ser descritas como:

O registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela

globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua. (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112)

Diante dessa nova proposta educacional, voltada para produtividade e competitividade, a acreditação aparece como instrumento para alcançar os objetivos de eficiência presentes no Processo de Bolonha, servindo como meio garantidor da qualidade do ensino nas universidades europeias.

Conceito de acreditação

Como visto, a acreditação aparece no Processo de Bolonha como ferramenta aliada à qualidade do ensino universitário. Com o intuito de garantir o espaço europeu diante das inovações produtivas e aumentar a competitividade do sistema europeu de ensino superior, o discurso presente em Bolonha traz algumas recomendações, a saber (grifo nosso):

[...] adoção de um sistema de graus acadêmicos em dois ciclos, o primeiro com duração de três anos, sendo relevante para o mercado de trabalho europeu, e o segundo ciclo voltado para a obtenção dos graus de mestre e/ou doutor; sistema de créditos ECTS, para a promoção da mobilidade mais ampliada dos estudantes, créditos que podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, com a condição de que universidades de acolhimento os reconheçam; mobilidade para os estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; **cooperação europeia na avaliação da qualidade, com a utilização de critérios que facilitem a comparação**; promoção das dimensões europeias do ensino superior, nos aspectos curriculares, na cooperação institucional, nos esquemas de mobilidade e nos programas integrados de estudos, de formação e de pesquisa. (BORGES, 2013, p. 71)

A recomendação em destaque retrata a busca da qualidade do ensino superior por meio de avaliações dos cursos e instituições, a serem divulgadas e comparadas. Dessa forma, a acreditação pode ser conceituada como “uma declaração pública, emitida por uma entidade acreditadora, de que o curso ou a instituição satisfaz certos critérios externos de qualidade, previamente definidos” (CAMPOS, 2002).

Assim, tem-se que a garantia de qualidade no ensino superior está ligada não apenas aos aspectos específicos de melhoria de qualidade de um curso ou instituição, mas também, à

possibilidade de dar garantias a terceiros sobre essa qualidade. A acreditação aparece como ferramenta adequada para garantir aos interessados a qualidade das instituições e cursos superiores, tarefa que, obviamente, não pode ser desenvolvida de forma imparcial se for realizada pelas próprias instituições a serem avaliadas. Neste ponto, mostra-se relevante o papel das agências de acreditação.

Acreditação em Bolonha: agências de acreditação

O processo de acreditação tem assumido papel diferenciado em relação a outros instrumentos que visam à promoção da garantia da qualidade, como a auditoria, por exemplo, uma vez que é marcada por aspectos externos de qualidade previamente definidos: a existência de uma entidade acreditadora independente das entidades acreditadas, a existência de critérios de qualidade definidos por instâncias externas a estas instituições e a declaração pública conclusiva sobre a concessão, ou não, ou em que condições, do certificado de acreditação.

Vista no contexto de Bolonha, onde se objetiva a integração da formação acadêmica aos ditames do mundo globalizado e da internacionalização da educação, são identificados alguns receios em relação ao processo de acreditação, como se pode perceber nas ponderações de DIAS SOBRINHO (2007, p. 129) ao abordar a análise de Marco Antônio Dias sobre o tema:

“Quem vai acreditar? Com que critérios? De que qualidade se fala? Qualidade sem pertinência? Podem as autoridades nacionais e as comunidades acadêmicas aceitarem que se entregue a grupos estrangeiros a atribuição de dizer o que é qualidade e pertinência dentro dos territórios de cada país?” (DIAS, 2003, p. 67). Especificamente a respeito do Processo de Bolonha, Dias alerta

para o risco do que ele chama de "portoriquização" dos países europeus. "É uma repetição, no velho mundo, da adaptação dos sistemas ao modelo norte-americano, processo vivido na América Latina no final dos anos 60 e princípio dos anos 70. Facilitará o reconhecimento de estudos, estimulará a mobilidade de estudantes, pesquisadores e professores. Mas, poderá favorecer também a consolidação de um processo já mais que visível na Inglaterra, ou seja, o de 'portoriquização' dos países europeus, com a transformação da Europa numa grande Inglaterra, ou numa federação de países livres associados" (DIAS, 2003, p. 74).

Quanto à acreditação, a tendência é a de criar não uma meta-agência europeia, mas uma rede de agências mais ou menos livremente organizadas segundo distintas iniciativas. Porém, quem acreditará essas agências? Quem assegurará a qualidade dessas agências, segundo critérios e padrões internos e externos? É a competitividade a medida da qualidade?

Observa-se no excerto acima certa preocupação com a compatibilização dos critérios internos de avaliação aos padrões estabelecidos pelas agências internacionais. Indaga-se sobre a real promoção da qualidade do ensino superior pela tipificação dos modelos de qualidade internos à fôrma construída pelo mercado internacional e percebe-se uma tendência de estabelecimento de uma rede de agências acreditadoras dentro no contexto de Bolonha.

Em estudo sobre o tema, Pôrto Júnior (2012, p. 31) indica as principais agências de acreditação na União Europeia, a saber:

Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), Academic Cooperation Association (ACA), Evaluation Council for Public Polytechnics (ADISPOR), Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO), Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA), Association for Technical Engineers (ANET), Evaluation Council for Private Universities and Polytechnics (APESP), Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL), Accreditation of Prior Experimental Learning (APEL), Accreditation of Prior Learning (APL) e da Agência Austríaca para a Garantia da Qualidade (AQA).

A multiplicidade de agências mostra pertinente a preocupação com a promoção da compatibilidade entre os diferentes critérios de escalonamento da qualidade adotados pelos países integrantes da União Europeia. Na prática, pode ser verificada em Bolonha a tendência de adoção conjunta das creditações internas e externas, buscando-se a adequação das avaliações de cada país a um padrão geral da comunidade europeia, como se pode perceber nas constatações de Porto Júnior (2012, p. 110) acerca das informações constantes no *National Reports* Portugal 2004-2005:

Apesar desses esforços nacionais para se implementarem todos os princípios, o

relatório de 2005 apontou que, em Portugal, ainda não havia um sistema geral de acreditação, apesar de algumas associações profissionais, entre elas as de engenheiros, arquitetos e farmacêuticos, terem seus próprios sistemas de acreditação. A existência desses sistemas baseava-se principalmente na avaliação dos currículos dos cursos, das metodologias e da avaliação. Reconheceu-se que uma mudança vinha ocorrendo, tentando ajustar esses sistemas a novas diretrizes que focassem as competências profissionais. Também o relatório apresentou a dificuldade que o país enfrentava para estabelecer a garantia da qualidade, já que a expansão do ensino superior português levou à criação de um “universo heterogêneo” de instituições de ensino superior. Dessa forma, o país assumia o compromisso, por meio das legislações em discussão, de criar as condições necessárias para um sistema de garantia de qualidade, além de continuar no processo de discussão do sistema de acreditação (NATIONAL REPORTS 2004-2005, 2005).

Percebe-se o esforço para promoção de uma cooperação transnacional para certificação e acreditação dos títulos, como informa Pôrto Júnior (2012, p. 69) ao citar o *European Consortium for Accreditation* (ECA), um consórcio formado por quinze agências de acreditação de oito países, e o *Accreditation in the European Higher Education Area* (2005), documento preparatório para Bergen, onde foi estabelecida a necessidade de cooperação entre os países

integrantes da União Europeia para a certificação e acreditação dos títulos.

A tendência de implementação de sistemas de garantias de qualidade e acreditação pelos países participantes do Processo de Bolonha pode ser constatada no relatório *Bologna Process Stocktaking Report 2007*, como se pode observar na tabela de Indicadores avaliativos e desenvolvimento por número de países (Pôrto Júnior, 2012, p. 131):

National level challenges identified by countries

Future challenges mentioned in national reports	Number of countries (%: n=48)
Quality assurance, accreditation	27 (56%)
Student and staff mobility (more related to students)	23 (48%)
Employability and stakeholder involvement	20 (42%)
Research (including doctoral studies)	18 (38%)
National qualifications framework, outcomes-based qualifications	17 (35%)
Funding (including better allocation of resources; management)	17 (35%)
European dimension in programmes, joint degrees	14 (29%)
Issues at institutional level (including autonomy)	13 (27%)
National level governance, strategy and legislation for higher education	9 (19%)
Degree system	8 (17%)
Lifelong learning	8 (17%)
Widening participation	8 (17%)
Recognition	5 (10%)

Fonte: extraída de *Bologna Process Stocktaking Report 2007* (2007, p. 46) apud Pôrto Junior, 2012. .

Dos dados expostos, observa-se que 56% dos países integrantes de Bolonha já haviam implementado sistemas de garantia de qualidade e acreditação, inclusive com o auxílio de agências internacionais e acordos bilaterais (PÔRTO JÚNIOR, 2012, p. 132). Tal situação reforça a tendência ao estabelecimento de

critérios de acreditação facilmente adotados por todos os países que fazem parte do Espaço Europeu de Educação Superior.

Resistências e desafios na implementação da acreditação

É cediço que o Processo de Bolonha representa uma tentativa da Comunidade Europeia de responder às novas demandas do mercado globalizado e promover uma melhoria na qualidade do ensino superior dos países participantes. A aceitação das ideias propostas em Bolonha tem alcançado amplitude cada vez maior no espaço europeu e seus pressupostos têm se disseminado no contexto educacional mundial. Por exemplo, no que tange à acreditação, a Federação Europeia de Associações Nacionais de Estudantes do Ensino Superior estabelece razões para essa prática (CAMPOS, 2002):

[...] dá aos estudantes garantias da qualidade do curso em que está inscrito, ou tenciona inscrever-se, certificando que conduz aos objetivos para que existe; facilita a mobilidade dos estudantes, porque informa as outras instituições de ensino superior sobre aquela de onde provêm; facilita o reconhecimento de graus em outros países e facilita, assim, a mobilidade dos diplomados.

No que pesem os pontos positivos e sua ampla aceitação por autoridades governamentais, gestores institucionais, e parte considerável dos estudantes e professores envolvidos, o Processo de Bolonha não está isento de críticas, como se pode perceber nas disposições de Dias Sobrinho (2007, p. 122):

As críticas são de diversos teor. Por exemplo, há críticas no sentido de que se trata de uma reforma aplicada de cima para baixo,

basicamente de caráter legal, sem que a comunidade universitária tivesse oportunidade de participar amplamente de suas discussões. Como se sabe, é a participação que leva à adesão e ao comprometimento. Sem participação e engajamento dos responsáveis pela qualidade educativa, há o temor de que o processo se burocratize e seja superficial. A falta de participação dos agentes da comunidade acadêmica e científica nas discussões e processos de elaboração da reforma também poderia trazer problemas sérios à autonomia das universidades, um grande prejuízo à afirmação das identidades institucionais e uma desconsideração de seus problemas e de suas vocações próprios. E há também inquietações relativamente aos custos que tal reforma implica para as instituições.

Uma preocupação de fundo diz respeito às funções essenciais da educação superior. Se é o mercado de trabalho que determina a formação universitária, impondo currículos de curta duração e voltados ao atendimento das necessidades laborais e às características dos empregos do momento, muitos da comunidade acadêmica e científica temem que a universidade perca suas perspectivas de longo prazo e se afaste das referências sociais.

Além dos pontos críticos acima referenciados, ligados à forma como se deu a implementação do Processo e à “mercantilização” da educação, ainda existem críticas que se detêm à ênfase dada aos aspectos de eficiência, que sobrepõem a dimensão utilitarista das universidades à sua função cultural e submetem os alunos e professores ao controle ideológico do mercado globalizado, como se observa nas ponderações de Morgado (2009, p. 47):

[...] a universidade vê-se na contingência de atuar no domínio da prestação de serviços, enquanto mão-de-obra especializada, dando azo à predominância de uma dimensão utilitarista em detrimento da sua dimensão cultural. Uma situação para a qual se torna imperioso encontrar alternativas, sob pena desta tendência contribuir para transformar a universidade numa espécie de “empresa orientada para o consumidor” (Readings, 2003, p. 21) e para a ir despojando de uma das suas principais missões – a produção de cultura [...]

Assim se compreende que muitas das atuais reformas educativas e curriculares, anunciadas como imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino e para preparar a escola para lidar com a mudança e a diversidade de saberes e de culturas, ao serem operacionalizadas em torno das ideias de eficácia e eficiência no uso de recursos e procedimentos para alcançar determinados resultados preestabelecidos, acabem apenas por constituir uma forma subtil de regular o

desenvolvimento do currículo e de reforçar o controle dos alunos e dos professores.

As resistências apontadas são variadas e envolvem críticas que tangenciam múltiplos enfoques, tais como a mercantilização da educação superior, ausência de democracia na implementação do processo e perda da autonomia e da qualidade do ensino diante das demandas do mercado global. Tais críticas materializaram-se em reivindicações que eclodiram em toda a Europa, como bem exemplificam Mello e Dias (2011, p. 418-419):

Entre 2008 e 2009, houve manifestações estudantis em toda a Europa, algumas violentas, na Grécia e na Itália. Em outubro de 2008, Roma, Milão, Nápoles, Cagliari, Catania e Turim foram sacudidas por uma greve que paralisou 90% dos institutos superiores italianos e por seguidos levantes estudantis, movimentos acompanhados por professores, trabalhadores, padres e até prefeitos, com mais de um milhão de pessoas nas ruas mobilizadas contra a nova Lei de Educação do governo Berlusconi – a denominada Lei “Gelmini” (por referência ao nome da Ministra da Educação, Maria Stella Gelmini). Essa lei implicava não apenas a adequação do sistema universitário italiano aos padrões do Espaço Europeu de Educação Superior, como previa cortes substantivos nos orçamentos públicos destinados as universidades do país.

Na França, estudantes aproveitaram as comemorações do 1o de maio de 2009 e

ocuparam por 45 minutos o *Hotel de Ville* (Prefeitura de Paris), manifestando seu protesto contra iniciativas governamentais em favor das mudanças no ensino superior público francês e a correspondente reestruturação do sistema universitário. Do outro lado dos Pireneus, cerca de 10 mil universitários madrilenhos “anti-Bolonha” marcharam em passeata da Praça Colombo até o Ministério da Educação, empunhando em seus cartazes o slogan “Em defesa da educação pública. Que a crise a pague os capitalistas”.

Em maio e junho, uma forte ação em rede, englobando mais de cem localidades ao longo de todo o território germânico, uniu estudantes, familiares, professores e outros ativistas em protesto contra a comercialização da educação superior – de que era acusado o Processo de Bolonha – e em favor da educação pública gratuita e do aumento do financiamento estatal para o sistema universitário alemão.

Acusações e denúncias, como as propaladas na Espanha contra o aumento abusivo de taxas de matrícula e de contribuições – a exemplo dos 23% de aumento da matrícula da graduação em Madri e Salamanca e dos 2.000 euros cobrados pelos novos cursos de mestrado na Universidade de Sevilha –, não deixavam de reforçar a opinião pública, em todo o continente (graças ao efeito impactante das medidas), contra uma

suposta privatização em andamento do sistema universitário europeu.

As manifestações em comento põem em dúvida a caracterização do Processo de Bolonha e, junto com ele, as políticas de qualidade e acreditação, como inevitável salto para o futuro em um mundo globalizado, marcado pela competitividade e modernização. O ranqueamento de instituições e cursos superiores, preconizado pelos ministros e chefes de Estado europeus, parece conduzir à substituição do tradicional modelo de formação superior (baseado em um espírito crítico) por um modelo concorrencial estadunidense, como também salientam Mello e Dias (2011, p. 423):

As novas transformações esconderiam uma estratégia sistêmica. Seu objetivo seria o controle dos centros de produção e transmissão de conhecimento. É orientada por um padrão comum e externo de avaliação e atribuição de qualidade, inspirado em doutrinas e práticas da “nova gestão pública” (de racionalidade mercantil) – e em substituição aos princípios acadêmicos clássicos de avaliação entre pares –, consagrado por ordenamentos “ranqueados” de classificação e de espírito concorrencial. Esses ordenamentos tem por finalidade estimular a competição e o pragmatismo, como valores institucionais, por intermédio da introdução de critérios decompostos em termos, como: “objetivos”, “metas”, “vantagens” e “ameaças”, “resultados adequados”, “desempenho”, “produtividade”, “eficácia”, “boas práticas”,

“responsabilidade”, “*benchmarking*” e outros de idêntico conteúdo semiótico – com sérios riscos a autonomia acadêmica e a sua governança, até aqui culturalmente orientadas ao mérito, a originalidade, a criatividade, a busca da verdade e a responsabilidade social.

Vê-se, portanto, que, por mais que as estratégias de Bolonha tenham se espalhado pelo globo e se apresentem como instrumento capaz de promover a modernização e desenvolvimento econômico dos países adotantes, é necessário que sua implementação se dê de forma democrática e igualitária, tendo em vista o desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e solidária, como prevê o artigo 3º da Constituição Brasileira.

Considerações finais

O Processo de Bolonha, com seus conceitos e princípios voltados para a melhoria da qualidade do ensino, modernização dos meios produtivos e desenvolvimento dos campos profissional e econômico, tem assumido um caráter de política indispensável aos países que se propõem a progredir no mundo globalizado.

Nesse contexto, a acreditação surge como instrumento utilizado para promover uma melhoria na qualidade de instituições e cursos superiores, servindo como garantia de que estes se enquadrem em critérios pré-estabelecidos de excelência no funcionamento. Ocorre que, para que se atribua qualificação ao processo de ensino universitário, é essencial que se caracterize com clareza os critérios utilizados para ranqueamento da qualidade, bem como, os valores utilizados para tal escalonamento.

Os critérios que vigoram no Processo de Bolonha, por todo o exposto ao longo do presente trabalho, se mostram voltados exclusivamente para uma “melhoria de qualidade” residente na

aproximação do modelo universitário às exigências do mercado global, primando pela competitividade e inovação. No entanto, tal aproximação não gera, necessariamente, o desenvolvimento econômico e social da população envolvida.

Nesse sentido, para que os instrumentos de avaliação e acreditação se prestem a desenvolver uma sociedade mais justa, é imprescindível que utilizem “métodos objetivos baseados nas missões das instituições e nas necessidades de seu entorno” (MELLO; DIAS, 2011, p. 428). Em outras palavras, conclui-se que o Processo de Bolonha, incluindo suas políticas de acreditação, expandiu suas raízes para além do espaço europeu e, uma vez que não constitui um fato isolado das manifestações sociais, deve ter a sua aplicabilidade refletida sob o prisma da inclusão social e do desenvolvimento humano, para muito além das meras considerações mercadológicas.

Referências

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n.122, p. 67-80, 2013.

CAMPOS, Bártolo Paiva. A acreditação no Processo de Bolonha. **Jornal Espaço Público**. Disponível em: <http://www.publico.pt/espaco-publico/jornal/a-acreditacao-no-processo-de-bolonha-168958> Data de acesso: 03/08/2015.

DIAS SOBRINHO, José. Processo de Bolonha. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 107-132, 2007.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, vol. 32, n.115, p. 418-423, 2011.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n.106, p.37-62, 2009.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre comunicação e educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

O PROCESSO DE BOLONHA E A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO SUPERIOR EUROPEU

Rosângela Veloso de Freitas Morbeck
Joselma Rodrigues de Sousa Leite
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

"A Europa criou, do ponto de vista histórico, os principais parâmetros para a constituição do que hoje entendemos como universidade." (CATANI, 2010, p.2). Na concepção de Barreto e Filgueiras 2007 (p. 2), "a criação da universidade europeia foi uma das grandes realizações da Idade Média. A mais antiga delas, a de Bolonha, foi fundada entre 1180 e 1190". Embora haja controvérsias entre autores quanto à data de sua criação, são unânimes ao afirmar que a mesma é a mais antiga universidade do mundo ocidental. Enfatizam ainda quanto à estrutura das universidades que,

A universidade europeia conservou essencialmente a estrutura medieval até o século XVII. A partir daí, a influência da Revolução Científica se fez sentir cada vez mais forte, até que finalmente, no século XIX, ocorreria o que se pode denominar uma verdadeira Revolução Universitária, a partir

da qual a universidade passa a ser o local por excelência de realização de pesquisa científica. (BARRETO E FILGUEIRAS, 2007, p. 1781)

Numa concepção mais atual acerca da realidade das universidades europeias, nas palavras de Azevedo (2007, p.134), "a Europa, desde o fim da segunda guerra mundial, está construindo sua integração. A educação superior, sendo um setor estratégico na formação da cultura e para o desenvolvimento europeu, também está implicada." Porém, é somente a partir da década de 1970 que surge a política da União Europeia (UE) voltada à educação, especialmente motivada pelo aumento do desemprego entre os jovens de toda a Europa, sendo que esse caminho foi se delineando de forma modesta até 1992, ano em que foi instituído o Tratado da União Europeia, no qual é abordada explicitamente a questão, enfatizando o desenvolvimento de uma educação de qualidade. "Mas o momento chave para as políticas de educação no âmbito da UE surge com a Estratégia de Lisboa, através da qual se defendia a criação de uma economia baseada no conhecimento," (FERNANDES, 2012, p.10) proporcionando à UE uma nova visão econômica, social e ambiental.

Foi, portanto, a partir do Tratado de Maastricht¹² em 1992 que a temática da educação foi formalmente consagrada como "área política do quadro da UE, começando a ganhar destaque nesses países, em especial com o "lançamento da Estratégia de Lisboa para

¹² O Tratado de Maastricht foi assinado em Maastricht em 7 de Fevereiro de 1992 e entrou em vigor em 1 de Novembro de 1993, constituindo uma nova etapa na integração europeia e criando uma União Europeia assente em três pilares: as Comunidades Europeias, a Política Externa e de Segurança Comum e a cooperação policial e judiciária em matéria penal. (FERNANDES, 2012, p.10)

O Tratado de Maastricht (também conhecido como Tratado da União Europeia) estabelecia metas de livre movimento nos países europeus.(PÓRTO JR., 2012, p. 61)

o crescimento e emprego." Fernandes (2012, p. 3). Sendo assim, em busca desse processo de integração, tem-se em 1999 a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior - EEES que se concretiza com o chamado Processo de Bolonha. "Trata-se de uma transformação dos processos formativos como nunca antes vivenciado." (PORTO JR., 2012, p. 8). Antecedendo esse momento, a Declaração de Sorbonne de 25 de Maio de 1998, já enfatizava o papel crucial das Universidades na promoção desse desenvolvimento, dando "grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente" (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

O Processo de Bolonha: antecedentes e criação

Para Borges (2013, p. 68), "a discussão de algumas temáticas, presentes nos discursos construídos a partir da Declaração de Bolonha (1999), é antecipada nos documentos *Magna Charta Universitatum* (1988) e Declaração de Sorbonne (1998)." Dessa forma, procedemos a uma breve abordagem que contemple cada um dos citados documentos. Com relação à *Magna Charta Universitatum*, trata-se de um documento assinado pelos reitores das universidades europeias no qual é discutido o papel da universidade na sociedade, "uma sociedade que se transforma e se internacionaliza" (MAGNA CARTA, 1988, p.1), estabelecendo-se princípios como relação ensino-pesquisa, autonomia e liberdade, que definem e protegem o conceito de Universidade, chamando a atenção para o fato de que as Universidades mais do que nunca devem estar conscientes do papel que seriam chamadas a desempenhar numa sociedade cada vez mais internacional. (PEREIRA, 2010). Nesse sentido, Borges (2013, p. 68), enfatiza que:

Numa sociedade marcada por processos de globalização e onde o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior e as universidades são chamadas a desempenhar novos papéis, diante das demandas criadas por essa sociedade, sobretudo aquelas referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia europeia.

Destaca-se, portanto, o importante papel da educação, sobretudo nos níveis mais elevados de ensino, no sentido de promover o desenvolvimento, tanto econômico, quanto social, enfatizando-se o papel primordial das instituições de ensino superior e universidades na promoção do conhecimento, sobretudo atendendo e adequando-se aos anseios da sociedade, que necessita de mão-de-obra qualificada para manter-se competitiva no mercado e garantir a empregabilidade dos seus cidadãos.

Tomando como premissa que a Universidade "é uma comunidade de saberes, que tem por missão criar e transmitir conhecimentos em áreas disciplinares alargadas, cuja difusão e aplicação sirva às solicitações e às preocupações da Sociedade" temos, portanto, que o ensino superior tem por objetivo a formação dos estudantes em um "ambiente de investigação e de construção teórica do conhecimento, que os habilite a contribuir para o avanço do saber e respectivas aplicações, estimule o espírito crítico, o Empreendedorismo e a capacidade de pesquisa." (GUIMARÃES et al, 2004, p. 9)

Ainda em relação aos importantes documentos que antecederam o Processo de Bolonha, passaremos à abordagem acerca da Declaração de Sorbonne. Assinada conjuntamente pelos ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido

nela já se manifestava o anseio pela criação de um "espaço europeu de educação superior". Na referida declaração, comprometiam-se os ministros " a encorajar um quadro comum de referência, apontado para a melhoria do reconhecimento externo e a facilitar a mobilidade dos estudantes assim como a empregabilidade". Declararam ainda os ministros ser esta uma oportunidade solene de se entregarem ao processo de criação de uma área europeia de ensino superior,

onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e, na generalidade, dos seus cidadãos. Solicitamos a outros estados membros da União e a outros países europeus que se juntem a nós neste objetivo e também a todas as universidades europeias para consolidar a presença da Europa no mundo através da educação melhorada e continuada para os seus cidadãos. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

Assim, conclamam aos demais países europeus a se unirem em busca do mesmo objetivo em torno de um ensino superior capaz de potencializar o desenvolvimento. "O seu objetivo era terminar definitivamente com a divisão e segmentação que se fazia sentir no Ensino Superior europeu, que consideraram urgente modernizar e adequar às novas necessidades da sociedade." (FERNANDES, 2012, p.40). O "pontapé" inicial desse processo de mudança nas estruturas formativas nacionais começou com a Declaração de Sorbonne. (PÔRTO JR, 2012, p. 36)

Observa-se que na Declaração de Sorbonne já haviam sido preconizadas medidas como "a adoção de um sistema de dois níveis

(*graduate* e *undergraduate*), a implementação generalizada do sistema de créditos ECTS, a divisão em semestres e a promoção de um período de mobilidade no estrangeiro para todos os estudantes." (FERNANDES, 2012, p. 40). Acerca da estruturação dos ciclos, Azevedo (2007, p. 134) esclarece que

Na primeira reunião, sob os auspícios da histórica Universidade de Sorbonne, a decisão fulcral foi o compromisso de harmonizar a emissão de graus académicos. Este propósito inspira-se no Relatório da Comissão *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, presidida por Jacques Attali, que sugere a fórmula 3/5/8, ou seja, a formação em nível superior com duração de três anos para a graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado (3+2+3).

No ano posterior à citada Declaração, foi assinada em 19 de junho de 1999 a Declaração de Bolonha, na cidade de Bolonha (Itália), decorrendo daí o que se chama Processo de Bolonha. Na ocasião, a referida declaração foi assinada pelos ministros da educação de 29 países europeus. O Processo de Bolonha "trata-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior." (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, s/d, p. 1).

Conforme Pôrto Jr. (2012, p. 61), o que desencadeou o Processo de Bolonha foi a " tentativa de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, procurando estabelecer uma área europeia de ensino superior." Nesse sentido, Azevedo (2007, p. 139) assim define o referido Processo:

O Processo de Bolonha é uma política pública transnacional dirigida, em última instância, por um meta-Estado, que é a União Européia, com vistas a regular um meta-campo social, o campo universitário/científico europeu, que, a exemplo de qualquer outro campo social, caracteriza-se por ser um espaço estruturado de posições, cujos atores, permanentemente, travam relações, fazem alianças e lutam entre si, bem como se relacionam com atores externos que, apesar da autonomia universitária, são capazes de interferir no arranjo espacial desse mesmo campo.

O autor deixa claro em seu argumento a complexidade e importância das transformações que se configurariam nesse novo cenário europeu da educação superior, trazendo mudanças significativas nesse nível de ensino, com vistas a promover a competitividade internacional.

A princípio, a Declaração de Bolonha foi subscrita por 29 ministros da educação¹³ europeus, na qual "assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros." (LIMA et al, 2008, p.10). Nesse sentido, Pôrto Jr. (2012, p.61), esclarece que esse processo "consentiu que os sistemas nacionais de ensino, tão diferenciados em face de suas especificidades formativas, tivessem uma formatação que permitisse a fácil adaptação de currículos outrora

¹³ Ministros dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia, Suíça.

distantes e possivelmente incompatíveis" em função da diversidade de seus modelos de formação e ênfase pedagógica. A partir de então, o desafio estava lançado e caberia, portanto, a cada país a adequação de suas estruturas formativas para implementação das políticas e metas estabelecidas pelo Processo de Bolonha, de forma que o Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES pudesse de fato ser consolidado.

No que se refere à efetiva implantação do Processo de Bolonha, de acordo com Pôrto Jr. (2012, p. 63), o mesmo "começou sua estruturação e sua consolidação com os encontros em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvaine (2009), Budapeste e Viena (2010) e Bucareste (2012)." Essa estruturação foi sendo efetivada a partir de um programa de trabalho baseado nessas conferências ministeriais que ocorrem a cada dois anos. Em cada uma dessas conferências, além de ser realizada uma análise do atual momento do processo, foram-se estabelecendo novas ações no intuito de favorecer a consolidação do mesmo.

Inicialmente, na Declaração de Bolonha, os ministros delinearão seis linhas de ação a serem seguidas: 1. Adoção de um sistema de graus comparável e legível; 2. Adoção de um sistema de ensino superior baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação); 3. Estabelecimento de um sistema de créditos; 4. Promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal administrativo; 5. Promoção da Cooperação europeia na avaliação para a garantia da qualidade; 6. Promoção da dimensão europeia do ensino superior. (AZEVEDO, 2007, p. 135).

Nesse sentido, na concepção de Pôrto Jr. (2015, p. 15), a Declaração de Bolonha, encontra-se expressa "em torno de quatro campos de aproximação: 1. Mudança da estrutura do ensino superior; 2. Sistema de títulos homologáveis a nível europeu; 3. Organização de sistema de créditos e 4. Mobilidade de estudantes e docentes." Em referência ao campo 1, o qual abordaremos com maior ênfase por tratar-se do objeto de análise do presente trabalho,

"na Declaração de Bolonha, chegou-se a um consenso quanto à introdução de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, de graduação e de pós-graduação" (ERICHSEN, 2007, p. 29), facilitando assim comparações e equivalências dos títulos obtidos, considerando que "sua implementação facilitará o reconhecimento dos graus na Europa e no mundo e tornará a Área Europeia de Ensino Superior mais atrativa para os estudantes intercontinentais."(DGES, s/d, p.1)

Na figura abaixo, pode-se visualizar a configuração do Processo de Bolonha, ou seja, a forma como foi estruturado, com a participação dos estados-membros e de membros consultivos como EI, ENQA, EQAR, EUA, EURASHE e outras entidades.

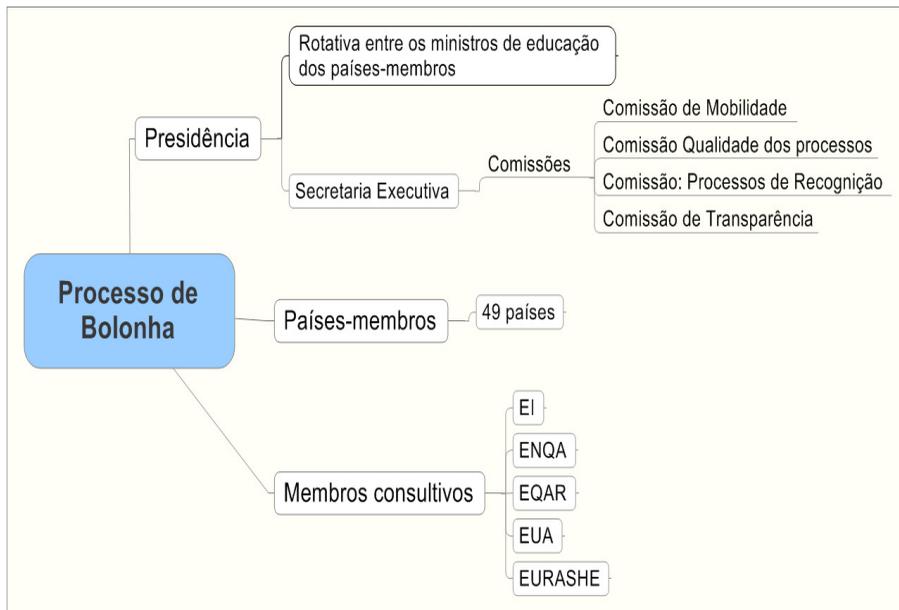


Figura 1 – O Processo de Bolonha e sua configuração (Pôrto Jr., 2012, p.30).

Os ciclos pós-Bolonha

Conforme relato anterior, Borges (2013) apresenta como questão central de proposta nos célebres documentos que antecederam a formalização do Processo de Bolonha, a *Magna Charta Universitatum* (1988) e a Declaração de Sorbonne (1998) a concepção de Universidade. Nesses documentos foram provocadas discussões no sentido de uma Europa ampliada, onde questões sociais, econômicas, técnicas e culturais adquirem um novo patamar, cabendo à universidade o compromisso de desenvolver essas competências com possibilidade de fomentar a competitividade da União Europeia no mundo todo.

Nesses marcos foram incitadas recomendações no sentido da promoção da livre circulação de estudantes e professores; reconhecimento dos sistemas de ensino europeus em nível mundial; formação com qualidade voltada para as necessidades do setor produtivo; pesquisa aplicada, em especial destinada a novas tecnologias, entre outras (BORGES, 2013).

Com a Declaração de Bolonha formalizam-se na União Europeia as discussões destinadas ao que viria a ser nomeado Processo de Bolonha. Para efetivação da chamada Europa do conhecimento, reitera-se as orientações outrora expressas. O processo multilateral de Bolonha é então delineado para “[...] criar uma arquitetura unificada de educação superior na Europa” (ROBERTSON, 2009, p. 407). O papel da Universidade adquire uma maior extensão voltada para o desenvolvimento e alargamento da Europa. (BORGES, 2013).

O principal objetivo do Processo de Bolonha era construir até 2010 um Espaço Europeu de Ensino Superior (HORTALE; MORA, 2004) que realizasse:

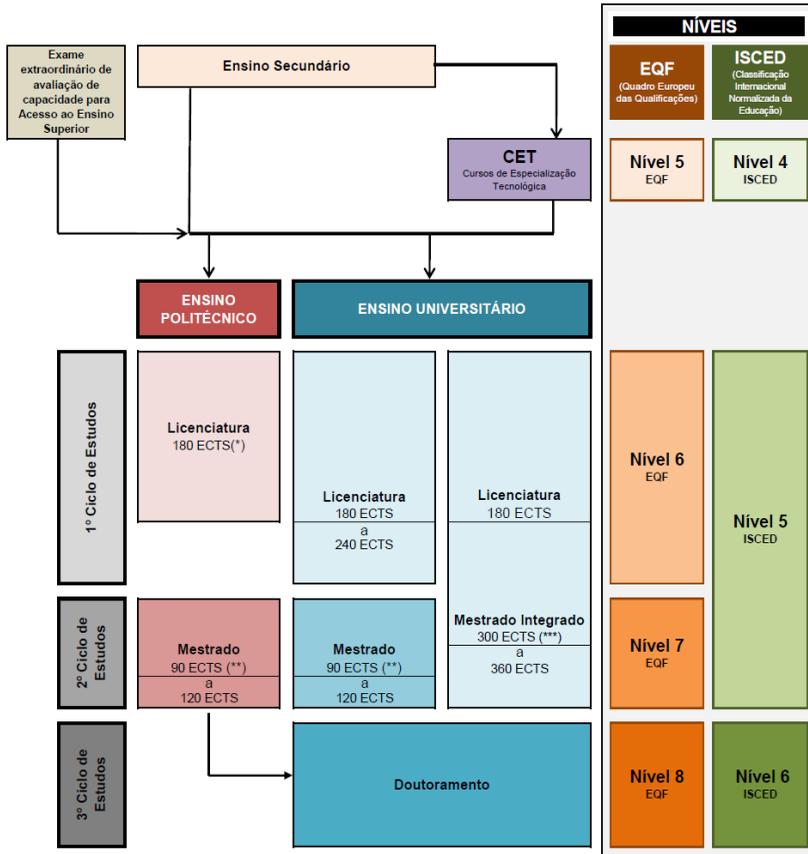
[...] internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento

econômico, social e humano da Europa –, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão) (MORGADO, 2009, p. 50).

As recomendações destinadas a criar um Espaço Europeu de Ensino Superior aparecem amadurecidas. Para os objetivos destinados ao fomento do mercado de trabalho europeu recomenda-se a adoção de um sistema de graus acadêmicos em dois ciclos. O primeiro com duração média de três anos, e carga de 180 a 240 créditos, pautado no objetivo de preparar o aluno para ocupar o mercado de trabalho e o segundo ciclo destinado à obtenção dos graus de mestre e/ou doutor, com carga entre 60 e 120 créditos em um ou dois anos de duração (HORTALE; MORA, 2004; BORGES, 2013). Na prática o modelo pode ser explicitado como 3+2+3 sendo três anos de graduação, dois de mestrado e três para obtenção do doutorado (ROBERTSON, 2009; MELLO; DIAS, 2011).

Dessa forma, para ilustrar o modelo citado, pode-se observar no organograma abaixo (Figura 2) como se encontra estruturado o Sistema de Ensino Superior Português de acordo com os Princípios de Bolonha.

Organograma do Sistema de Ensino Superior Português de acordo com os Princípios de Bolonha



(*) Exceptuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.

(**) Excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objetivos do grau e das suas condições de obtenção, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter 60 créditos em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.

(***) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).

Figura 2 - Organograma do Ensino Superior em Portugal (DGES, 2015)

Como explica Pôrto Jr (2012), a mudança na estrutura do ensino representa um dos campos de aproximação da linha-mestra do Processo de Bolonha. A estrutura se configura em dois ciclos de formação, um no domínio da graduação e outro no da pós-graduação. No primeiro ciclo, a formação tem uma orientação generalista que permite ao estudante mínima formação para a entrada qualificada no mercado de trabalho e para a continuidade em estudos na pós-graduação, sendo o segundo ciclo nessa formatação.

A implantação dessa meta pode ser instituída de forma distinta entre as instituições e/ou cursos, desde que respeitando os limites da recomendação. Uma condição básica é a de que o primeiro ciclo desenvolva competências suficientes para incorporação do estudante ao mercado de trabalho. A exceção se faz aos cursos de medicina, arquitetura ou veterinária, que devem seguir estruturados em uma longa duração (HORTALE; MORA, 2004).

Hortale e Mora (2004) explicam a diferença entre os objetivos do sistema e as metas para alcançar os objetivos descritos no Processo de Bolonha. A implementação de uma estrutura de graus em ciclos é meta para o alcance do objetivo geral que consiste no aumento e adequação às necessidades reais da sociedade, aprimorados a partir da adaptação da formação dos graduados ao mercado de trabalho.

Em um contexto anterior a essa recomendação, as características da educação superior europeia desenhavam a carreira universitária no arranjo de um ciclo único de longa duração. Um modelo que facilitava o abandono do curso antes da garantia de um diploma e adequada preparação para o mercado de trabalho (HORTALE; MORA, 2004). Contrariando um dos pressupostos do processo que é o da empregabilidade e preparação para o mercado de trabalho.

Em Portugal, anterior a Bolonha o sistema de ensino superior era organizado em uma formação inicial de bacharelado e

licenciatura e pós-graduada, em pós-licenciatura, mestrado e doutorado em uma diversidade de formatações institucionais (Pôrto Jr, 2012).

Wielewick e Oliveira (2010) apontam a adoção de um sistema convergente de graus acadêmicos como uma das prioridades do Processo de Bolonha. O sistema de educação superior dividido em dois ciclos, o primeiro deles estabelecendo generalizações em um sistema de créditos acumuláveis e tornando possível a incorporação de vários países, garantiria a mobilidade acadêmica (MORGADO, 2009) e, conseqüentemente, a qualidade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

De acordo com os estudos de Cardoso *et al* (2008), enquanto vários aspectos do processo de Bolonha merecem amplo apoio público, a redução do primeiro ciclo de estudos para três anos em vários países da Europa Continental, onde costumavam durar quatro ou cinco anos, não tem sido consenso, uma vez que, com a implementação de uma estrutura comum de graus acadêmicos, alguns países da Europa continental estão afastando-se de um primeiro ciclo de estudos de quatro ou cinco anos para ingressar em um mais curto de três anos, fato que gerou algumas controvérsias e divergências de opiniões.

Por outro lado, as vantagens de ter um diploma reconhecido em um espaço geográfico mais amplo são elogiadas, juntamente com a reestruturação dos currículos. Ainda de acordo com os referidos autores, o processo é de "longo alcance e multifacetado, porém maior atenção tem sido dedicada às mudanças na estrutura de graus", visto que no modelo que predominou na maioria dos países da Europa continental, o primeiro diploma (graduação) eram obtidos após 4-5 anos de estudo e com as transformações curriculares esse tempo foi reduzido para 3 anos.

No que tange o desenvolvimento da mobilidade aos estudantes, professores, pesquisadores e equipe administrativa, sugeriu-se a adoção do sistema de créditos ECTS a serem

amplamente reconhecidos pelas universidades que os acolham. E acrescenta-se ainda mecanismos de avaliação de forma cooperativa dos aspectos curriculares, da implementação da mobilidade e dos programas de estudo, formação e pesquisa (BORGES, 2013).

Importante destacar no processo que se seguiu em debates sobre a implementação do Processo de Bolonha, a Declaração de Salamanca em 2001, resultado da Convenção das Instituições Europeias de Ensino Superior, discute temas relevantes para a instalação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Os assuntos abrangiam “liberdade com responsabilidade; empregabilidade; mobilidade da Área Europeia de Ensino Superior; compatibilidade; garantia e certificação de qualidade; competitividade” (BORGES, 2013, p. 73).

No tocante a esse trabalho a **compatibilidade** ganha destaque, uma vez que nessa temática são abordadas as questões referentes à estruturação dos cursos. Na Declaração de Salamanca (2001), tal como nos documentos anteriormente citados, propõe-se uma base comum de qualificação. Os cursos universitários passam a ser organizados em dois ciclos, o primeiro de graduação e o segundo para obtenção dos títulos mestrado e/ou doutorado (BORGES, 2013). Através do Comunicado de Berlim (2003) acrescenta-se um terceiro ciclo específico para o doutoramento e pós-doutoramento (WIELEWICK; OLIVEIRA, 2010, grifo nosso).

Ressalte-se que o objetivo de tal composição consiste em facilitar a comparação dos cursos entre as universidades, o reconhecimento, a competitividade e a empregabilidade (BORGES, 2013). Para Robertson (2009, p.410) a regulação desses mecanismos torna o Processo de Bolonha um veículo de expansão da atratividade da Europa. Ela passa a configurar “um mercado de educação para o mundo inteiro”.

O Sistema de implementação dos ciclos pretendia alcançar nesse sentido os objetivos do Processo de Bolonha em termos de promover a mobilidade dos estudantes, com possibilidade de

comparação entre os sistemas de ensino e atendem às necessidades de empregabilidade (MORGADO, 2009; ROBERTSON, 2009; BORGES, 2013).

Para Hortale e Mora (2004) a reestruturação do sistema de graus em ciclos não poderia isoladamente atingir seu objetivo se no mesmo sentido não ocorresse melhoria na qualidade da educação superior. Para os autores esta sim pode ser entendida como uma sólida base para a atratividade internacional, adaptação dos graduados e atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Os desdobramentos no sentido da qualidade ganharam reforços através de declarações do Conselho Europeu que incitaram a pesquisa e a renovação da educação superior.

Por exemplo, no ano de 2000, em reunião em Lisboa, o Conselho Europeu indicava que para o ano 2010 a UE “deveria converter-se na economia mais competitiva e dinâmica do mundo, baseada no conhecimento” (União Européia, 2000). Na reunião do Conselho Europeu em Barcelona, em 2002, declarou-se que “a educação européia deverá ser uma referência mundial para 2010” (União Européia, 2002). E não somente a educação como também a pesquisa deveria experimentar um notável progresso, para o qual o Conselho se comprometia a investir em pesquisa e desenvolvimento até 3% do PIB da EU (HORTALI; MORA, 2004).

Em termos de limitações das recomendações proposta no Processo de Bolonha, Pôrto Jr (2012) argumenta que em 2010 (data prevista pela Declaração de Bolonha, 1999 de conclusão do processo) muitos dos requisitos não foram totalmente solidificados.

Fato explicativo é que nem todos os países da UE são obrigados a implementar as recomendações, tornando-se países-membros (HORTALE; MORA, 2004), e mesmo entre os que compõem o processo, o alinhamento e estruturação dos requisitos fica muito mais no campo do discurso do que da prática entre as instituições de ensino superior formadoras.

As críticas ao modelo de Bolonha instalaram-se sobre as argumentações de que se trata de um sistema mercantilista, que estimula direta ou indiretamente a privatização da educação superior, que os conteúdos estão concentrados nas competências laborais e voltados para os interesses das grandes empresas, em detrimento da formação de cidadania e um efetivo acordo social entre educação superior e sociedade (MELLO; DIAS, 2011).

Mello e Dias (2011, p. 416) acrescentam que desde o princípio da implementação do Processo de Bolonha, “[...] movimentos estudantis, associações de docentes, organizações acadêmicas e científicas, sindicatos, partidos políticos, intelectuais e outros setores da sociedade civil”, questionaram a efetiva competência dos governos em melhorar o ensino universitário. Os debates pontuavam as faltas de interesse político e de priorizar financiamentos.

Não se pôde considerar com simplicidade a adoção unânime entre centenas de instituições de uma mesma dinâmica de graus e “[...] reforma curricular interna, a garantia de qualidade, o reconhecimento de títulos, a mobilidade e a dimensão social”. As mudanças de fato observadas após a implantação do Processo de Bolonha traduziram-se em inúmeras instituições, porém desarticuladas entre si, cujos procedimentos de acesso, permanência e formação não permitia facilmente comparações (PÔRTO JR., 2012, p. 89).

O supracitado autor revela ainda que diante de tantas diferenças de qualificações acadêmicas entre os países-membros, o prazo de dez anos para conclusão do processo demonstrava-se

insuficiente diante de tantas lacunas. Em se tratando de metodologias e ações pedagógicas-formativas, segundo Pôrto Jr (2012), imposições através de decreto e teorizações não se aproximam de uma consolidação sem a possibilidade de experiências práticas no espaço de formação.

A título de demonstração da implementação dos ciclos no ano de 2012, o relatório *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, Pôrto-Júnior (2012) apresenta a seguinte figura:

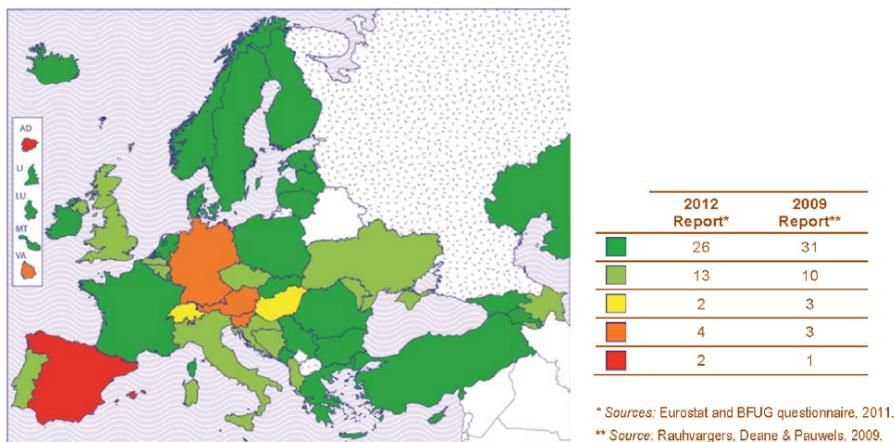


Figura 3 – *Stage of implementation of the first and second cycle – Comparison 2012-2009*

Fonte: extraída de EC (2012, p. 34) *apud* Pôrto-Júnior (2012, p. 172).

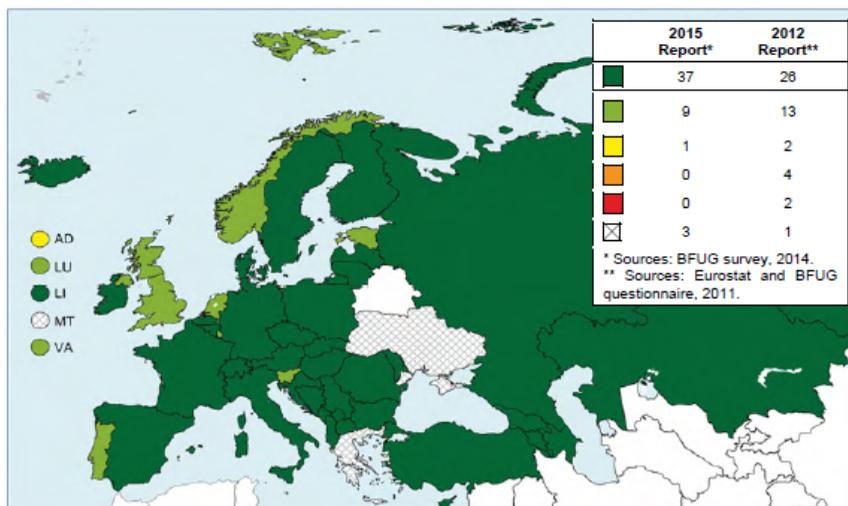
Segundo a figura, Pôrto Jr (2012) explica cada categoria: a verde compreende todos os países onde se observa 90% de todos os alunos matriculados em um sistema de graus de dois ciclos delineado como as recomendações de Bolonha. O grupo verde-claro sinaliza os países em que esse indicador é apresentado em 70 a 89% de alunos matriculados, também nos dois ciclos. A amarela abarca os países em que a representatividade dos alunos matriculados nos

dois ciclos é de 50 a 69%. Na categoria laranja aparecem os países em que a totalidade dos alunos matriculados nos dois ciclos é de 25 a 49% e finalmente na vermelha estão incluídos os países em que o quantitativo de alunos matriculados em um sistema de dois ciclos é inferior a 25%.

Em análise ao relatório Pôrto Jr (2012) acrescenta que as categorias são demonstrativos de desempenho a respeito dos objetivos propostos no Processo de Bolonha. Nesse caso com relação ao desempenho/performance a categoria verde representa "excelente", a verde-claro "muito bom", a amarela "bom", a laranja significa que "algum progresso tem sido feito" e a vermelha para "pouco progresso foi feito".

Em linhas gerais observou-se no ano de 2012 em mais de 90% dos países-membros a incorporação do sistema universitário em ciclos testemunhado nas matrículas dos alunos. Ainda que em quase todos os Estados mantivesse cursos de programas integrados longos, extrapolando a estrutura definida por Bolonha e outros países que, em razão da lentidão na aprovação da legislação, apresentam morosidade quanto a implementação do sistema (PÔRTO JR, 2012).

Figure 2.2: Scorecard indicator n°1: stage of implementation of the first and second cycle, 2013/14



Notes:

1. The indicator is defined as the share of students studying in the programmes belonging to the Bologna model (in %). BFUG survey data is reflecting the situation in 2013/14.
2. Greece and Malta could not provide the share of students studying in the programmes belonging to the Bologna model. However, these countries have more than 90 % of the study programmes belonging to the Bologna model.
3. Ukraine: No data submitted.

Scorecard categories

- At least 90 % of all (*) students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
 - 70-89 % of all students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
 - 50-69 % of all students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
 - 25-49 % of all students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
 - less than 25 % students are enrolled in a two-cycle degree system that is in accordance with the Bologna principles
- OR
- Legislation for a degree system in accordance with the Bologna principles has been adopted and is awaiting implementation

Figura 4 - Stage of implementation of the first and second cycle – Comparison 2014-2013

Fonte: extraída de EC (2015, p. 52)

A figura acima representa a atual situação em que se encontra o estágio de implementação do primeiro e segundo ciclos¹⁴ pós Processo de Bolonha nos países europeus. Em comparação ao demonstrado anteriormente na análise de Pôrto Jr. (2012), cujos dados refletem os anos 2009 e 2012, no mapa abaixo, com dados que refletem a situação nos anos 2013 e 2014 observa-se crescimento significativo no número de países com percentual de 90% de seus alunos matriculados de acordo com o sistema de ciclos definido no Processo de Bolonha. Tendo em vista que em 2012 nesse percentual encontravam-se 26 países e nos dados divulgados em 2015 esse número soma 37 países, significa dizer que o processo continua em crescimento e consolidando-se efetivamente, mesmo diante do recuo observado no ano de 2012 em relação ao ano de 2009.

Ainda em relação à figura acima, observa-se que o processo conta com 9 países onde o percentual de alunos matriculados de acordo com o referido sistema de ciclos atinge a marca de 70 - 89%, conclui-se que em um período curto de tempo esse percentual já represente a totalidade de alunos europeus matriculados segundo as regras estabelecidas pelo Processo de Bolonha.

Avaliando o tempo de implementação do processo, Pôrto Jr (2012) considera esperado a falta de consenso entre os países e instituições no que tange a formação na estrutura dos ciclos. Por se tratar de um tema que invade a formação universitária e construção

¹⁴ O indicador manteve o mesmo perfil de 2009. A categoria “verde” incluiu todos os países em que, pelo menos, 90% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos que estivesse em conformidade com os princípios de Bolonha. A categoria “verde-clara” incluiu todos os países em que 70-89% de todos de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “amarela” incluiu todos os países em que 50-69% os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. A categoria “laranja” incluiu todos os países em que 25-49% de todos os alunos estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos. E a categoria “vermelha” incluiu todos os países em que menos de 25% dos estudantes estão matriculados em um sistema de graus de dois ciclos.

de conhecimento é compreensível a lentidão de um alinhamento unânime. Ainda assim revela o benefício do processo no sentido de ter modernizado os sistemas de ensino superior em diversos países.

Com base nessa afirmação levantam-se reflexões sobre o impacto desse modelo na América Latina, em especial no Brasil. Dessa forma, vislumbrando as implicações do Processo de Bolonha no espaço da educação superior no Brasil, Wielewicz e Oliveira (2010) observam dois importantes movimentos por eles nomeados como protótipos de formatação de um modelo de universidade nos moldes europeus: Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o Projeto Universidade Nova e no âmbito das políticas públicas para o Ensino Superior Público Federal, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Projeto Universidade Nova, pautado nos ideais de Anísio Teixeira, foi concebido na UFBA em 2006 tendo como fundamento a unificação da educação superior representada no Processo de Bolonha. O destaque da proposta da Universidade Nova se apresenta na estruturação dos cursos em dois ciclos, o primeiro de formação geral, os chamados Bacharelados Interdisciplinares e o segundo destinado à formação acadêmica e profissional (WIELEWICK; OLIVEIRA, 2010). Porém, em se tratando do REUNI, a similaridade ao Processo de Bolonha, do ponto de vista dos referidos autores, se funda nas discussões sobre a aceleração e insuficiência dos processos educativos em nível superior, prevendo reestruturações no que chamaram arquitetura do sistema de ensino.

Considerações finais

A realidade de um mundo globalizado e, portanto, cada vez mais competitivo em termos de empregabilidade em virtude da alta concorrência no mercado de trabalho, gera conseqüentemente a necessidade de mão de obra cada vez mais qualificada. Nesse sentido, Cardoso et al (2008, p. 2) enfatizam que "a globalização, a mudança tecnológica e o aumento da concorrência internacional

pela escassez de trabalho altamente qualificada destacou a importância de se fazer Instituições europeias de ensino superior atrativas e competitivas a nível mundial." Nessa perspectiva, observa-se, portanto, que a promoção do Espaço Europeu de Ensino Superior, concretizado por meio do Processo de Bolonha não foi pensado e instituído simplesmente no intuito de promover os processos formativos na Europa, mas em especial como uma estratégia de desenvolvimento social e econômico, .

Considerando sua dimensão política, podemos perceber o Processo de Bolonha como uma estratégia de fortalecimento e retomada do prestígio europeu, na tentativa de recuperar mesmo que parcialmente seu poder e influência globais e garantir seu desenvolvimento. (CATANI, 2010)

A mudança da estrutura do ensino superior europeu proposta no modelo Bolonha é compreendida como uma das mais impactantes reconfigurações do sistema de ensino superior. Com meta clara de promoção da competitividade, com possibilidade de comparação entre as instituições de ensino superior e promoção da mobilidade acadêmica a estrutura dos ciclos demanda novos arranjos pedagógicos e políticos. Não é de se estranhar a lentidão para a efetivação dessa recomendação, bem como as críticas emergentes dos atores que direta ou indiretamente são afetados por essa mudança (alunos, professores, políticos e sociedade civil).

O vínculo estabelecido entre a universidade e o mercado de trabalho, ainda mais presente principalmente no primeiro ciclo, surge como outro tema de debate. A condução de uma formação generalista em um tempo reduzido que possibilite ao egresso imediata empregabilidade é convincente do ponto de vista econômico, para uma Europa em crise. Todavia o critério levanta questionamentos quanto a qualidade da formação, podendo ser prejudicada pelo tecnicismo e superficialidade.

O Processo de Bolonha e os novos arranjos que estabelece para o sistema de ensino superior sugerem importantes análises,

principalmente no que tange a reverberação desse modelo no ensino superior da América Latina, especialmente no Brasil. Um estudo posterior que traga ao centro das discussões a proposta da Universidade Nova no Brasil é válido no sentido de colocar em questão as experiências nacionais na transposição para um novo modelo pedagógico e estrutural do ensino superior.

Referências

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Integração dos Sistemas de Educação Superior na Europa: De Roma a Bolonha ou da Integração Econômica à Integração Acadêmica© *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.133-149, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592. 134 Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1705>> Acesso em: 16 Ago 2015.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. Instituto de Química, UFRJ, Scielo Books, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v30n7/49.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2015.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Set. 2015.

CARDOSO, Ana Rute et al. Demand for Higher Education Programs: the Impact of the Bologna Process. *CESifo Economic Studies*, United Kingdom, v. 54, n. 2, p. 229-247, 2008. Disponível em:

<<http://cesifo.oxfordjournals.org/cgi/content/full/54/2/229>>.
Acesso em: 12 jun. 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. **Processo de Bolonha e Impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes.** Universidade de São Paulo/Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>
Acesso em 10 Set. 2015.

Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente. **O Processo de Bolonha e a Natureza e Estrutura de Formação,** 2004. Disponível em: <http://encontroapei.com.sapo.pt/documentos/bolonha/Processo_Bolonha.pdf> Acesso em: 10 Set. 2015.

DECLARAÇÃO de Bolonha. Disponível em: <http://www.snesup.pt/htmls/_dllds/declaracaodebolonha.pdf>.
Acesso em: 28 ago. 2015.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. Disponível em: <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>.
>. Acesso em: 28 ago. 2015.

DGES. **Direção Geral de Ensino Superior.** Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objetivos/Sistema+Graus/>> Acesso em 25 Ago 2015.

ERICHSEN, Hans-Uwe. **Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade.** Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 22-49. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a03n17.pdf>> Acesso em: 28 Ago 2015.

FERNANDES, Sarah V. A. **O princípio da subsidiariedade nas políticas de ensino superior da União Europeia**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/7400/1/Tese%20-%20Princ.%20Subsidiariedade%20%2B%20ES%20-%20vf.pdf>> Acesso em: 04 Ago 2015.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. **Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha**. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 25, n. 88, p. 937-960, Oct. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Set. 2015.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba , v. 13, n. 1, p. 7-36, Mar. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Set. 2015.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>>. Acesso em : 02 Set 2015.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios**. *Educ.*

Soc., Campinas , v. 32, n. 115, p. 413-435, Junho 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Set. 2015.

MORGADO, José Carlos. **Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado.** **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 106, p. 37-62, abr. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 set. 2015.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro. **Pesquisa e inovação: novos desafios para a educação superior no Brasil e na Alemanha.** **Cad. CRH**, Salvador , v. 24, n. 63, p. 481-502, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2015.

PEREIRA, Elisabete M. A. **Reforma Universitária Europeia: 10 anos do Processo de Bolonha.** Unicamp, 2010. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br.../seminario_ensino_superior_08> Acesso em: 04 Set 2015.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal.** 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – UFBA/Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012.

ROBERTSON, Susan L. **O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia**

para construção do Estado?. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2015.

The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Disponível em: <<http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=385>> Acesso em 14 Set. 2015.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Disponível em: <http://www.uc.pt/brasil/sistema_graus> Acesso em : 10 set 2015.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 67, p. 215-234, jun. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 set. 2015.

PROCESSO DE BOLONHA: o financiamento estudantil na europa pré e pós Bolonha

Raphael Gomes de Araújo Palazzo
Rogério Pereira Marinho

Introdução

O mundo que nós vivemos é Euro centrista, o Velho continente ocupa lugar de destaque em quase todas as áreas das nossas vidas, seja ela econômica, social, cultural e até geográfica. Ao analisarmos os mapas nos Atlas geográficos e nos livros didáticos de Geografia é comum vermos mapas onde a Europa ocupa o centro da imagem. Essa ideia está tão inserida em nossa cultura que nos causa estranheza um mapa onde o continente americano ou asiático estampe o centro da figura.

O Processo de Bolonha atende a um anseio da União Europeia de ser uma Sociedade Europeia de Conhecimento, que busca a hegemonia na economia global através do sistema de ensino superior (FERREIRA, 2015). A meta é atrair estudantes e pesquisadores de todas as partes do mundo, inclusive da Europa, para que os mesmos não saiam para outros centros e possam transitar livremente no espaço europeu. Esta reforma na educação superior em escala mundial justifica-se na necessidade de atender as mudanças vinculadas ao processo de globalização econômica que ocorre no mundo contemporâneo (BASTOS, 2007; CONFERENCIA..., 2010; SIEGIBER, 2010).

Tal ambição é exposta na declaração de Bolonha, onde se encontra o pensamento dos ministros de que “a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode ser medida pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países” (CONFERENCIA..., 1999). Esta declaração explicita a visão dos gestores europeus de transformarem a Europa no principal centro de conhecimento mundial, através da introdução dos seus valores nas culturas alheias.

O fenómeno da globalização permitiu a sociedade o direito à livre circulação entre os países, podendo o cidadão trabalhar ou estudar em um país estrangeiro, entretanto o reconhecimento internacional dos diplomas era um entrave para a concretização deste fenómeno (MARQUES E AGUSTÍ, 2012). Esse processo de globalização veio acompanhado de entradas de capital entre nações e novas relações entre os mesmos, como resultado disto temos a internacionalização do comércio. A educação na proposta de Bolonha passa a ser mercantilizada e é incluída como mercadoria de livre trânsito, sem barreiras ou entraves (WIELEWICKI E OLIVEIRA, 2010).

O foco do processo é a construção de uma base sólida que permita expandir e intensificar a mobilidade para atender a realidade do mercado de trabalho na Europa (DIAS SOBRINHO, 2007).

Esta nova conjuntura ampliou o papel das universidades, sendo as mesmas alçadas a desempenhar novas funções, principalmente no que se refere à necessidade de atender ao mercado de trabalho e no desenvolvimento da economia da Europa. Neste novo contexto a produção do conhecimento é apenas um dos aspectos que devem ser trabalhados pelas universidades, que passam a ter responsabilidades no processo social de construção da Europa do Conhecimento, sendo esta a resposta as demandas do mercado e da necessidade da criação de um espaço unificado (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010; CHAVES E CABRITO, 2011; BORGES, 2013).

Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha teve seu início, oficialmente, em junho de 1999 com a Declaração de Bolonha, onde estavam presentes 29 países¹⁵ representados por seus ministros da educação, destes 15 integravam a união Europeia (MARQUES E AGUSTÍ, 2012). Entretanto este movimento não se iniciou nesta data propriamente dita (SIEBIGER, 2013). Ele é embasado no movimento histórico de unificação da Europa, que tem início com criação da Comunidade Econômica Europeia (CEE) através da assinatura do Tratado de Roma em 1957, e se consolida através do Tratado de Maastricht (1992), com o surgimento da União Europeia (UE). (LIMA; AZEVEDO E CATANI, 2008; REIS E CAMACHO, 2009; SIEBIGER, 2010).

Sobre a UE Marques e Agustí (2012) afirmam que seu início deu-se “na esfera comercial, em 1949 e atingiu progressivamente todos os campos da vida em sociedade. Trata-se de um organismo supranacional, que goza de autonomia, formado e controlado democraticamente por Estados-Membros.” Os autores colocam ainda que o objetivo da UE é manter a união dos seus membros apesar das suas diferenças culturais, preferencialmente de forma consensual.

Outros documentos precursores foram fundamentais para a deflagração do Processo de Bolonha, como a *Magna Charta Universitatum* (1988) e a declaração de Sorbonne em 1998, esta contou com a presença dos ministros da Educação de França, Itália, Alemanha e Reino Unido. Estes documentos compuseram a base da integração europeia no aspecto educacional, enfatizando o papel da

¹⁵ Países que aderiram ao processo de Bolonha em cada reunião: Bolonha (1999): Alemanha, Áustria, Bélgica, 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; Praga (2001): Croácia, Chipre, Liechtenstein e Turquia; Berlin (2003): Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Cidade do Vaticano, República de Macedônia (Ex-Iugoslávia), Rússia e Servia Montenegro; Berge (2005): Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia.

universidade na construção de uma Europa ampla em todas as suas dimensões (BORGES, 2013).

O Processo de Bolonha tem como objetivo principal a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) baseado em regras de funcionamento da educação superior comuns a todos, a meta era atingir este objetivo até 2010 (HORTALE E MORA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2007; LIMA; AZEVEDO E CATANI, 2008; REIS E CAMACHO, 2009; MORGADO, 2009; MELLO E DIAS, 2011; MARQUES E AGUSTÍ, 2012; SIEBIGER, 2013; FERREIRA, 2015). Este espaço deve ser coeso, compatível, competitivo e atrativo para estimular e harmonizar a mobilidade de estudantes, docentes e trabalhadores diplomados, não só da Europa, mas também de todo o mundo (BASTOS, 2007; LIMA; AZEVEDO E CATANI, 2008; MORGADO, 2009; FERREIRA E OLIVEIRA, 2010; MARQUES E AGUSTÍ, 2012). Conforme previa a Declaração de Bolonha, em 11 e 12 de março de 2010 nas cidades de Budapeste e Viena os ministros da educação de seus respectivos países se reuniram e lançaram o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) (CONFERENCIA..., 2010).

O Processo de Bolonha é um fenômeno singular de transformação da educação superior que ocorre hoje na Europa e no mundo, sendo o mais importante, ousado e expressivo movimento já vivenciado pelas universidades europeias, desde o começo do século XIX (HORTALE E MORA, 2004; SOBRINHO, 2007). É uma política supranacional concebida para aprofundar a integração entre todas as estratégias educacionais do ensino superior entre os países membros, visando o desenvolvimento da internacionalização do ensino superior europeu em todos os continentes (NEVES E KOPPE, 2010; MARQUES E AGUSTÍ, 2012; SIEBIGER, 2013; FERREIRA, 2015). Nesse aspecto tem se mostrado um método dinâmico que conta com uma forte liderança e monitoramento periódico, se consolidando como paradigma ímpar com impacto global (LIMA; AZEVEDO E CATANI, 2008; MARQUES E AGUSTÍ, 2012).

O Processo de Bolonha vem caracterizando-se como uma política transnacional de educação superior que estabelece a UE como um Estado regulador, ultrapassando assim as fronteiras geográficas dos países europeus (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010). Esta é uma preocupação de Lima, Azevedo e Catani (2008) que tratam da desnacionalização da educação superior e uma europeização das universidades. Porém na própria declaração de Bolonha os ministros comprometem-se a atingir os objetivos da política respeitando a diversidade cultural, linguística e a autonomia das universidades (CONFERENCIA..., 1999). Bastos (2007) trata de Bolonha como uma ação política necessária da União Europeia que busca restabelecer os padrões de competitividade, observando as variáveis do mercado de trabalho.

A preocupação da difusão de Bolonha levou os ministros a firmarem um compromisso de tornar o entendimento do processo acessível a todo o público, especialmente para os estudantes e empregadores (CONFERENCIA..., 2012).

Ao analisar o surgimento do Processo de Bolonha observa-se que esta política ocorreu de forma *Top – down*, sendo, portanto uma ação puramente governamental e política. É importante destacar que esta reforma não surgiu nas universidades, mas através de dirigentes políticos da União Europeia, e mesmo com a oposição do meio acadêmico, Bolonha vem redesenhando o design das políticas educacionais superior na Europa (HORTALE E MORA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2007; FERREIRA E OLIVEIRA, 2010; SIEBIGER, 2010; FERREIRA, 2015).

Apesar das críticas da comunidade universitária a ação dos dirigentes políticos foi altamente necessária, devido ao isolamento das universidades europeias da sociedade. A percepção que se tinha da situação era que os políticos estavam mais conscientes dos problemas da universidade que os próprios envolvidos, portanto explica-se a intervenção política na liderança do processo de Bolonha (HORTALE E MORA, 2004).

As reformas na educação ocorrem como réplicas a situações de crise e desequilíbrios nas estruturas da sociedade, seja ela de ordem econômica, social ou política. O fato é que nestes casos algumas atitudes precisam ser tomadas de forma legal e burocrática, propostas normalmente pelos políticos do sistema (DIAS SOBRINHO, 2007). As reformas têm papel fulcral para os países hegemônicos como os Europeus e os Estados Unidos, pois buscam a manutenção de seu papel de líder mundial frente aos países periféricos (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010).

Ao analisar a situação deste prisma nota-se que as universidades devem ter consciência quanto a sua função e incorporar outro elemento indispensável: a inovação tecnológica. Desta maneira as pesquisas são instrumentos vitais para ampliação da sua superioridade (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010).

A alegação dos integrantes da comunidade acadêmica girava em torno dos prejuízos que estas medidas trariam para a autonomia das universidades, podendo haver uma grave crise de identidade nas instituições que passariam por transformações abruptas sem a devida observância dos seus problemas e de suas vocações. Outra forte crítica deste grupo volta-se para a descaracterização das funções essenciais de ensino que passariam a ser regidas pelo mercado e por suas necessidades, acarretando em imposições de currículos de curta duração para atender as características laborais dos empregos em evidência naquele momento, fazendo com que as universidades perdessem suas identidades ao longo dos anos (DIAS SOBRINHO, 2007).

Uma grave consequência dessa falta de apoio dos profissionais que estão na ponta do processo, como é o caso dos professores, é que estes agentes que são fundamentais para o funcionamento adequado da política não praticam as mudanças no cotidiano laboral, por entender que estas não são ideais para a realidade vivida por ele, sendo apenas um desejo político. Com isso

o resultado esperado da política é comprometido (DIAS SOBRINHO, 2007).

Chaves e Cabrito (2011) tecem duras críticas a este rumo que Bolonha está tomando ao afirmar que a tão sonhada sociedade do conhecimento tem se vendido ao lucro e a produtividade com o subterfúgio de competitividade internacional, fazendo com que as ações da UE a aproximem cada vez mais da Organização Mundial do Comércio (OMC).

No princípio de Bolonha apenas os ministros da área educacional se envolveram no processo, porém em 2002 assumiu-se um compromisso com esta estratégia entrando definitivamente nas agendas políticas dos países da União Europeia. Desta forma o movimento ganhou legitimidade e credibilidade tendo a partir daí apoio formal para implementação das políticas necessárias para a obtenção de um bloco europeu mais competitivo no aspecto educacional (DIAS SOBRINHO, 2007).

A declaração de Bolonha estabeleceu como objetivos a serem alcançados: (1) Aumentar a competitividade e atratividade da educação superior europeia em âmbito interno e externo; (2) Melhorar a qualidade da educação superior; (3) Promover a mobilidade de universitários, docentes e diplomados (HORTALE E MORA, 2004; BASTOS, 2007; WIELEWICKI E OLIVEIRA, 2010; MELLO E DIAS, 2011; MARQUES E AGUSTÍ, 2012; SIEBINGER, 2013).

Para atingir estes objetivos propostos algumas metas foram traçadas, tais como: (1) Estabelecer um regime de crédito acessível e comparável de modo a facilitar o reconhecimento de títulos; (2) Implantação de um sistema de ensino em dois ciclos (3+2); (3) Instituir um sistema de acumulação e transferência de crédito transparente e unificado; (4) Promover a mobilidade de estudantes e professores através de programas de intercâmbio; (5) Garantir a qualidade do ensino, estabelecendo mecanismos de cooperação entre as universidades para tal fim; (6) Promover a dimensão europeia da educação superior (HORTALE E MORA, 2004;

SOBRINHO, 2007; WIELEWICKI E OLIVEIRA, 2010; FERREIRA E OLIVEIRA, 2010; SIEBINGER, 2013).

Siebinger (2013) ao analisar as conferências que ocorreram posteriormente a Bolonha, (Praga, 2001; Berlim, 2003; Berger, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Budapeste e Viena, 2010; Bucareste, 2012) aponta que outros três objetivos foram acrescentados posteriormente: (1) Reflexão sobre a educação superior ao longo da vida; (2) Aumentar a participação das universidades e dos estudantes na implantação da reforma; (3) Prever estratégias para o alcance e visibilidade mundial do processo.

Wielewicki e Oliveira (2010) salientam dois pontos ao analisar estes comunicados ao observar a postura dos políticos envolvidos: (1) Um processo de tamanha complexidade exige tempo para obter retorno e arranjos político-sociais de igual magnitude; (2) O alcance deste processo pode extrapolar as expectativas iniciais. Estes dois aspectos mostram que os ministros têm reavaliado o processo continuamente e o redimensionado sempre que possível.

Financiamento estudantil

O processo de Bolonha afetou as estruturas do ensino superior em todo território europeu nos mais variados aspectos, entre eles o financiamento estudantil que tem passado por transformações indeléveis.

Antes de Bolonha quase todo o investimento na educação superior era responsabilidade do governo. Isto se deve a dois fatores: (1) O caráter público da maioria das universidades, incluindo seu quadro docente e (2) A baixa produtividade destas instituições que resultava em um baixo interesse do financiamento externo. Aliado a estes fatores as taxas pagas pelos alunos, a propina, era considerada baixa em relação a países como Estados Unidos, em alguns países quase inexistentes (HORTALE E MORA, 2004).

Os sistemas financeiros mantinham-se estatais e não estimulavam a competitividade entre as universidades estrangeiras,

ocasionando em uma grande evasão do alunado europeu para outros continentes, em especial os Estados Unidos em busca de uma formação mais competitiva (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010). Os recursos destinados às universidades, na Europa são em torno de menos da metade dos EUA. Com isso, as universidades europeias oferecem menos serviços que as universidades norte-americanas (HORTALE E MORA, 2004; MELLO E DIAS, 2011). Assim, as instituições de ensino superior são impelidas a atender as exigências do mercado da educação exigindo pagamento dos seus alunos e abandonando um ensino superior até então gratuito (CHAVES E CABRITO, 2011).

No final do século XX o Estado foi dando mostras de inoperância nas funções a ele estabelecidas relativas à provisão de bens e serviços, este quadro acarretou numa perda de credibilidade por parte do Estado e em novas relações estabelecidas com a sociedade (MORGADO, 2009).

Em 1988 foi criado o programa ERASMUS para solucionar o problema de mobilidade interna, apesar do sucesso do programa a falta de recursos impediu o aumento desta atratividade. Através do ERASMUS a União Europeia concede apoio econômico para os estudantes que deseja fazer intercâmbio durante um semestre em outro país da UE (HORTALE E MORA, 2004). A principal dificuldade indicada no relatório de 2005 era o custo da mobilidade, já que os subsídios cobriam apenas 20% das despesas com viagem, alojamento e despesas gerais. (PORTO JR., 2012)

Ainda hoje muitos são os entraves para uma mobilidade plena, os maiores empecilhos encontrados são, segundo Neves e Koppe (2010): "A obtenção de vistos de residência e trabalho, o reconhecimento de qualificações, incentivos financeiros, sistemas de seguridade social, programas conjuntos e currículos flexíveis."

A partir de 1999 com a implantação de Bolonha pode-se observar uma mudança na forma dos financiamentos das universidades, com a inserção maior do capital privado como fonte

de financiamento e a celebração de parcerias com o setor produtivo (FERREIRA E OLIVEIRA, 2010). Abaixo se apresenta um quadro com a participação do Estado no financiamento das universidades.

Observa-se que na maioria dos países europeus os índices vêm caindo ou se mantendo mesmo com o aumento do PIB, esta é uma tendência pós - Bolonha na busca por diversificar os investimentos e procurar se aproximar de países como Estados Unidos e Japão. Nota-se que o Reino Unido e Portugal são os países europeus que possuem as mudanças mais acentuadas no sentido de privatizar e mercadorizar a educação superior, enquanto os países escandinavos ocupam a outra ponta desta tabela. Contudo a tendência de financiamentos privados tem se disseminado por toda a Europa (CHAVES E CABRITO, 2011).

Quadro 01: Participação do Estado no financiamento das instituições de ensino superior, em alguns países (em %)

PAÍS / ANO	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006
Noruega	93,7	96,3	96,3	96,7	X	X	97,0
Dinamarca	99,4	97,6	97,9	96,7	96,7	96,7	96,4
Finlândia	97,8	97,2	96,3	96,4	96,3	96,1	95,5
Bélgica	X	91,5	86,1	86,7	90,4	90,6	90,6
Suécia	93,6	91,3	90,0	89,0	88,4	88,2	89,1
Irlanda	69,7	79,2	85,8	83,8	82,6	84,0	85,1
Alemanha	89,2	88,2	X	X	X	85,3	85,0
Áustria	96,1	96,3	91,6	92,7	93,7	92,9	84,5
França	85,3	84,4	83,8	83,8	83,8	83,6	83,7
Eslováquia	95,4	91,2	85,2	86,2	81,3	77,3	82,1
República Tcheca	71,5	85,4	87,5	83,3	84,7	81,2	82,1
Espanha	74,4	74,4	76,3	76,9	75,9	77,9	78,2
Hungria	80,3	76,7	78,7	78,5	79,0	78,5	77,9
Holanda	79,4	76,5	74,9	74,4	75,0	73,3	73,4

Itália	82,9	77,5	78,6	72,1	69,4	69,6	73,0
México	77,4	79,4	71,0	69,1	68,9	69,0	67,9
Portugal	96,5	92,5	91,3	91,5	86,0	68,1	66,7
Reino Unido	80,0	67,7	72,0	70,2	69,6	66,9	64,8
Austrália	64,8	51,0	48,7	48,0	47,2	47,8	47,6
Estados Unidos	37,4	31,1	39,5	38,3	35,4	34,7	34,0
Japão	35,1	38,5	35,3	36,6	36,6	33,7	32,2

Fonte: Adaptado de Chaves e Cabrito, (2011)

A crise econômica mundial que afeta o mundo traz efeitos nocivos para os investimentos em educação superior afetando a possibilidade de um financiamento adequado (CONFERÊNCIA..., 2012). O momento é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a crise limita os investimentos, é sabido que a educação superior é o caminho mais correto para superar este momento adverso. A crise pela qual estamos passando se refere ainda à crise das hipotecas que se espalharam pelos mercados internacionais em 2008 (SKRBINJEK, 2013).

Quadro 2: Situação do Financiamento estudantil na Europa em relação as fases do processo de Bolonha

FASE	SITUAÇÃO ENCONTRADA
Planejamento e estruturação Praga 2001 e Berlim 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Promover competição entre IES; - Liberdade operacional e sistema de financiamento justo; - Responsabilidade dos governos de garantir que todos os cidadãos tenham igualdade de acesso ao ensino superior, independentemente da sua origem social.
	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino superior acessível a todos;

<p>Pretensões e otimismo Bergen 2005 e Londres 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso de facilitar a portabilidade de subvenções e empréstimos, eventualmente, mediante ação conjunta, com vista a tornar a mobilidade dentro do EEES uma realidade; - Financiamento sustentável das instituições; - Ajudar a identificar e superar os obstáculos para a portabilidade de subvenções e empréstimos.
<p>Amadurecimento Louvaine 2009 e Budapeste 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Financiamento público continua a ser a principal prioridade para garantir um acesso equitativo e promover o desenvolvimento sustentável das IES; - Maior atenção deve ser dada a procura de novas e diversificadas fontes de financiamento e métodos.
<p>Redefinindo a caminhada Bucareste 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educação superior: caminho para superar a crise; - Manutenção da responsabilidade pública pelo ensino superior com instrumentos de financiamentos adequados; <p>Garantia de acesso e mobilidade Compromisso com a portabilidade total dos subsídios e empréstimos nacionais em todo o EEES.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os documentos apresentados nas conferências ao longo dos anos apontam para a necessidade da ampliação do

financiamento, mas são extremamente pobres em indicar caminhos pedagógico-formativos a serem seguidos. Tudo ainda está no campo das ideias (PORTO JR, 2012).

A expansão do EEES vai exigir mais financiamento havendo, portanto necessidade de buscar recursos privados oriundos ou da filantropia, ou dos alunos e suas famílias. Estes recursos seriam através de um sistema de empréstimos aos alunos e seu pagamento será depois de formado. O pagamento estará conectado ao rendimento do trabalhador, assim quanto maior for o seu salário, mais rápido ele quitará o empréstimo. Em caso de desemprego ou baixa renda esse pagamento será suspenso e pode até caducar, dependendo dos anos da dívida (AMARAL, 2007).

Uma alternativa já utilizada em diversos países são os contratos por desempenho. Neste caso é imperativa a assinatura de um convênio entre a universidade e o estado para firmar os termos do contrato que versarão sobre as metas, as penalidades e os termos de pagamento. Na Alemanha este sistema já vigora e tem como peculiaridade o fato de cada estado ter autonomia para definir seus contratos. Com isso permite-se a comparação entre os modelos, possibilitando o aluno a uma melhor escolha (AMARAL, 2007). Na Espanha e na Holanda há taxas para os alunos repetentes que excedem o tempo proposto inicialmente para a conclusão do curso (SKRBINJEK, 2013).

Considerações finais

É inegável o impacto positivo causado pelo processo de Bolonha na educação superior europeia e sua influência em todo o mundo. Longe de atingir seus objetivos com louvor, Bolonha vem evoluindo ao longo dessas primeiras décadas. Por ser uma política tão impactante e complexa pode-se dizer que ela está em velocidade de cruzeiro mesmo não tendo ainda nem duas décadas em vigor.

Entretanto, para a superação dos obstáculos culturais o caminho é mais longo, a aceitação por parte do meio acadêmico

parece ser um entrave para o desenvolvimento pleno de determinados pontos de Bolonha. Outro ponto a ser observado é a infraestrutura dos países, a diferença entre eles inviabiliza a competitividade entre eles.

A análise dos egressos deste novo sistema poderia dar subsídios para uma averiguação mais profunda. Estudos comparativos entre a atuação e inserção no mercado de trabalho de estudantes pré-Bolonha e estudantes pós – Bolonha são fundamentais para a compreensão deste fenômeno que ao que parece veio para ficar até uma nova revolução educacional.

Referências

AMARAL, Alberto. A reforma do ensino superior português. Conselho Nacional de Educação (Ed.), Políticas do Ensino Superior–Quatro Temas em Debate, p. 17-37, 2007.

BASTOS, C. C. B. C.. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 95-106, 2008.

BORGES, M. C. de A. University reform in the context of European integration: the Bologna Process and its developments. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 67-80, 2013.

CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. Políticas Públicas de Financiamento e Acesso na Educação Superior do Brasil e de Portugal - Diferenças e Convergências. In: **Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Anais... Salvador-Bahia, UFBA. 2011.**

CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. **El espacio europeo de educación superior – alcanzando las metas**. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, Noruega,

2005. Disponível em:
<http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. **Comunicado de Londres.** Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Londres, 2007. Disponível em:
<http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. **El Proceso de Bolonia 2020** – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Lovaina, Bélgica 2009. Disponível em:
<<http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2009/138>>.

_____. Processo de bolonha: reforma e gestão universitária para a internacionalização da educação superior na união europeia Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 127-138, jul./dez. 2012 lovaina-traduccion-07052009.pdf?documentId=0901e72b8004ac10>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. **Declaração de Bolonha.** Declaração conjunta dos ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999. Bolonha, 1999. Disponível em:
<<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. **Comunicado de Berlim.** Berlim, 2003. Disponível em:
<<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579->

829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2015..

_____. **Comunicado de Praga**. Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior. Praga, 19 de Maio de 2001. Praga, República Checa, 2001. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_praga>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha The Bologna process. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 107-132, 2007.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações para a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, 2015.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, 2010.

HORTALE, V. A.; MORA, J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

MARQUES, M. I. C.; AGUSTI, M. S. Processo de Bolonha: Reforma e gestão universitária para a internacionalização da educação superior na união europeia. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, 2012.

MELLO, A. F. de; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. 2011.

MORGADO, J. C. et. al. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.

NEVES, C. E. B.; KOPPE, L. R. Processo de Bolonha: a reforma do sistema de educação superior europeu. **Revista TOMO**, n. 15, p. 15-39, 2009.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação**: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação, 2012. Capítulos 1, 2 e 3. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>> Acesso em: 5 mai. 2015.

REIS, P. R. dos; CAMACHO, G. A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 15, p. 41-60, 2009.

SIEBINGER, R. H. O processo de Bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos: a universidade brasileira em movimento. **Cadernos PROLAM/USP**, n. 17, p. 119-135, 2010.

SIEBINGER, R. H. O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, 2013.

SKRBINJEK, V. et al. Impact of the Financial and Economic Crisis on Public Expenditure on Higher/Tertiary Education in Europe and Slovenia. In: **Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013**. ToKnowPress, 2013. p. 1135-1145.

WIELEWICKI, H. de G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação políticas públicas Educacionais**, p. 215-234, 2010.

MESTRADOS E DOUTORADOS PÓS-BOLONHA: notas iniciais de compreensão

Joienita da Silva Carvalho Santos
Raquel Bezerra Barros Milhomem

Introdução

Nas últimas décadas o sistema de ensino superior europeu tem sofrido inúmeras mudanças no intuito de melhorar a qualidade do ensino, aumentar a atração no contexto global gerando competitividade, permitir a mobilidade através da compatibilização dos sistemas nacionais e reconhecer títulos estrangeiros.

As discussões sobre a harmonização na arquitetura do ensino superior europeu iniciaram com a Declaração de Sorbonne em 25 de maio de 1998. Nesse documento fala-se pela primeira vez em área europeia de ensino superior. Foi realizado o convite aos outros países europeus a juntar-se na criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior. Como resultado desse convite um ano após foi constituída a Declaração de Bolonha em 19 de junho de 1999.

A Declaração de Bolonha traz algumas novidades em relação à Declaração de Sorbonne, tais como: ressalta o problema da competitividade do sistema de ensino europeu no panorama internacional e fixa o objetivo da criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior no prazo de 10 anos, através de precisas reformas harmonizadas ao nível europeu. Para essas reformas seria necessária a adoção de qualificações facilmente legíveis e comparáveis e de uma estrutura de ensino superior em dois ciclos (estudos graduados e pós-graduados); a introdução de um sistema de créditos (ECTS):

um crédito ECTS equivale a 25 horas de trabalho do estudante; a promoção da mobilidade, da cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade do ensino e da dimensão europeia do mesmo (Iacobucci, 2012).

Foram criadas duas organizações não governamentais para ajudar no desenvolvimento das propostas elaboradas ao longo das conferências ministeriais de Bolonha: Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) criada no ano 2000 e a Associação das Universidades Europeias (EUA) criada em 2001(Iacobucci, 2012).

Um quadro resumido com alguns pontos de destaque do Processo de Bolonha foi elaborado por Wielewicki e Oliveira (2010) e contribui para um esclarecimento histórico sobre o processo.

Data	Documento	Pontos de destaque
1999	Declaração de Bolonha	Necessidade de retomar o papel da Europa na Educação Superior no contexto global – a Europa do conhecimento.
2000	Projeto Tuning	Projeto piloto para sintonizar as estruturas educativas da Europa.
2001	Comunicado de Praga	Indicação de três linhas de ação: 1) Aprendizagem ao longo da vida; 2)envolvimento dos estudantes na gestão; 3) promoção da atividade do espaço europeu de ES.
2003	Comunicado de Berlim	Reafirma objetivos de Bolonha e Praga e adiciona: 1) Vínculos mais estreitos entre ES e pesquisa;2) ampliação do sistema de 2 ciclos, incluindo um terceiro, para doutoramento e cooperação pós-doutoramento. Defesa da diversidade dos perfis acadêmicos. Dilema - convergência x padronização.
2005	Comunicado de Bergen	Ministros desejam, até 2007, avançar, nos seguintes aspectos:Elaboração das referências e das linhas de orientação para a garantia da qualidade, tal como proposto pelo relatório da ENQA (rede europeia para a garantia da qualidade no ensino superior);estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações;emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo em nível de doutoramento;criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior, incluindo existência de disposições para validação dos acervos.
2007	Comunicado de Londres	Esforços de avanço na questão de mobilidade e comparabilidade da certificação são reportados e reiterados.Internacionalização ganha destaque tanto no relato como nos compromissos futuros.Dimensões de qualidade da UNESCO e OCDE como parâmetro para diálogo internacional.Empregabilidade dos egressos como uma questão central.Retomar a visão inicial do Processo como pauta para os desafios futuros, para além de estruturas e ferramentas.
2009	Comunicado de Louvain	Balanço positivo da primeira década do Processo.Reiterados os fundamentos do Processo de Bolonha como base para a pauta até 2020. Termos presentes (em contraposição à crise econômica atual): inovação, criatividade, modernização. Autonomia universitária indissociável de financiamento público à ES.

Quadro 1: Quadro síntese: Processo de Bolonha.

Fonte: Adaptado pelo autor (2009).

Assim sendo, para entendermos as transformações que ocorreram, iniciaremos esse estudo com a discussão de como os mestrados e doutorados eram organizados antes do Processo de Bolonha. Depois ressaltamos as principais mudanças estruturais que vem ocorrendo no 2º e 3º ciclos. Discutiremos como está a situação dos países pós-Bolonha. E por fim as considerações finais.

Mestrados e doutorados antes de Bolonha

O sistema de educação existente na Europa, resultado de 900 anos de história, era multifacetado e diverso. O sistema educativo dos países inseridos no continente europeu estava vivenciando um relativo isolamento internacional. A diversidade de cultura e sistema de ensino entre os países europeus dificultava a integração de alunos e professores nos diversos países membros.

Segundo Porto Junior (2012), na Alemanha, antes de Bolonha, o segundo ciclo, conhecido como *Hauptstudium*, era um aprofundamento dos estudos, com a obtenção do título após a defesa da dissertação. Na Finlândia, existiam dois tipos de titulações para pós-graduação: *Lisensiaatti*, com duração de dois a três anos, com foco em disciplinas e métodos de investigação e estudos que facilitassem ao aluno a escrita de uma dissertação. A outra titulação era o *Tohtori*, que correspondia ao grau de doutoramento, com quatro anos de duração. A estrutura curricular era definida exclusivamente pela instituição universitária.

Na França existia um conjunto de titulações complementares complexas. No segundo ciclo, tínhamos as titulações *Licence*, com foco profissional e duração de três anos; *Licence Professionnelle*, *Maîtrise – MSG y MST –*, *Diplôme d'Études Approfondies* (DEA) (acadêmico), *Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées* (DESS) (profissional) ou *Diplôme de Recherche Technologique* (DRT), cujas formações variavam de quatro a seis anos, dependendo da área de aprofundamento e do interesse em uma área mais profissional ou

acadêmica; e, no terceiro ciclo, a titulação *Doctorat* (D) ou *Doctorat de Spécialité* (DS), com cerca de oito anos ou mais 10. Na Itália, o segundo ciclo – *Specializzazioni* –, tinha dois a três anos de formação; e o terceiro ciclo – *Dottorato* – de três a cinco anos de formação, com produção de uma tese ao término para o recebimento do título de *dottore* em uma área do conhecimento (PÔRTO JUNIOR, 2012).

Na Lituânia, o segundo ciclo, durava quatro a seis anos, em que, ao término, o estudante passava por um exame com banca – *Gosudarstvennye ekzamen* – e produção de uma dissertação – podendo ser fruto de um estudo experimental (*diplomnaja rabota*) ou de uma prática profissional (*diplommnyj projekt*), recebendo um título profissional (de uma especialidade) – *Diplom ob okoncanii ucebnogo zavedenija*; e o terceiro ciclo, conhecido com *Doktor*, o estudante deveria produzir uma tese que era avaliada por uma comissão acadêmica do país de origem e uma comissão secundária da URSS. Com o fim da URSS, a Lituânia realizou algumas mudanças na estrutura ficando o segundo ciclo – *Magistras* – com cerca de um ano a um ano e meio de formação, e no final a produção de uma dissertação; e um terceiro ciclo – *Daktaras* –, de cerca de três a quatro anos de formação, com produção de uma tese ao final (PÔRTO JUNIOR, 2012).

No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), o segundo ciclo – *Masters* – tinha duração de um a dois anos e o terceiro ciclo – *Doctoral* –, de três anos e meio para os programas de estudo, sendo necessária a produção de uma tese e uma defesa pública com exame oral (*viva voce*). Na Suécia, o segundo ciclo – *magisterexamen* – de quatro anos de formação e 240 créditos; e o terceiro ciclo – *doktorexamen* – de quatro anos de formação, que só podia ser cursado após três anos de estudos universitários (*kandidatexamen*) como era chamado o primeiro ciclo. Em Portugal, o sistema estava organizado em formação inicial (*bacharelato* e licenciatura) e pós-graduada (especialização pós-

licenciatura, mestrado e doutoramento) (DGES, s/d). Havia inúmeras formas de pós-graduação. Mestrado simples com duração de um ano. Mestrado sequencial que variava de 1 a 2 anos de acordo com a instituição de ensino. O doutoramento com 3 a 4 anos de duração (PÔRTO JUNIOR, 2012).

Como podemos perceber, havia muita diversidade no sistema de ensino europeu e numa sociedade marcada pela globalização onde o conhecimento é considerado uma mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior são chamadas a desempenhar novos papéis, sobretudo, no ensino voltado ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da economia europeia.

Mudanças nas estruturas

Com o comunicado de Berlim (2003) introduziu-se o conceito de terceiro ciclo, que antes fazia parte do segundo ciclo:

Conscientes da necessidade de promover ligações mais estritas entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação numa Europa do conhecimento, e da importância da pesquisa como parte integral da educação no continente europeu, os Ministros consideram necessário ir além do presente enfoque sobre dois ciclos no ensino superior, incluindo o nível doutoral como terceiro ciclo no Processo de Bolonha (Comunicado de Berlim, 2003).

Essa afirmação foi, posteriormente, reiterada em Bergen (2005) reforçando a importância da investigação no mundo competitivo.

No ano de 2005, com o intuito de dirimir as questões referentes ao 3º ciclo surgem os dez princípios de Salisburgo. Nos primeiros princípios, declara-se a originalidade da investigação como elemento nuclear e imprescindível de qualquer programa de doutoramento (1º princípio), afirma a necessidade de incorporar uma parte relativa à investigação nas estratégias institucionais das universidades, conferindo, ao mesmo tempo, transparência a todas as atividades e mecanismos relacionados com o terceiro ciclo (2º princípio) e no terceiro princípio enfatiza a importância da diversidade, decorrente do contexto europeu. Os demais princípios ressaltam questões específicas como o reconhecimento do estatuto profissional dos doutorandos, a definição de uma duração típica e aconselhada para os programas de doutoramento, dentre outros (Iacobucci, 2012).

Outro agente do processo de Bolonha é o Tuning Project que teve um papel importantíssimo no desenvolvimento do ECTS e das discussões relativas à empregabilidade e ao “ensino baseado nas competências”. Uma das questões que foi amplamente discutida, no contexto de Salisburgo, foi o ECTS que não houve consenso (Iacobucci, 2012).

Uma tendência é o surgimento das Escolas de estudos pós-graduados com estruturas para estudantes de mestrado e doutoramento com autonomia administrativa e que proporcionam cursos para o desenvolvimento de competências transversais. Já as Escolas de Investigação incluem somente doutorandos (Iacobucci, 2012).

Podemos verificar essa transformação em um país específico. Na República Tcheca o processo de reestruturação da universidade iniciou em 1998 e em grande parte delas, foi concluída no ano 2004. Nesse período o número de estudantes que frequentavam o bacharelato e a pós-graduação aumentou significativamente. Os cursos que antes eram bem longos foram substituídos pelo mestrado com duração de dois anos e doutorado com duração de

três anos. As universidades tchecas tiveram dificuldades em ajustar a estrutura dos novos programas de modo satisfatório. Outro obstáculo era que o curso de bacharelado era visto como um grau acadêmico inacabado pela comunidade e o mercado de trabalho é lento nas oportunidades de desenvolvimento de carreiras para os bacharelados. Outro desafio para as universidades era encontrar equilíbrio adequado entre os sistemas de crédito, que reflita o trabalho realizado pelo estudante e pelo professor em harmonia com os conteúdos programáticos e também que nivele a avaliação do sistema de crédito entre as demais universidades e faculdades europeias. Quanto a permeabilidade, a República Tcheca está implementando a vertical que tem por objetivo criar oportunidades para que estudantes continuem seus estudos na mesma ou em outra instituição, após o término da licenciatura. A permeabilidade "*bottom-up*" que acontece desde a licenciatura até a pós-licenciatura só é disponibilizada para programas com idênticas especializações (POL, 2006).

Metodologias de ensino, formação do curso e mobilidade

As metodologias de ensino foram reformuladas, voltando-se mais ao trabalho do aluno, a aprendizagem ativa que se baseia no trabalho laboratorial e de campo. Foi introduzido o ensino a distância (e-learning). A aprendizagem que antes era mais passiva, dar lugar ao ensino mais participativo, centrado na aquisição de competências.

Em alguns cursos, o aluno poderia optar pelo mestrado integrado, pelo qual o reconhecimento pelas ordens profissionais se daria com a formação do 1º e 2º ciclos, ou seja, licenciatura e mestrado.

No final do primeiro ciclo os alunos poderão optar em entrar no mercado de trabalho ou continuar uma especialização num segundo ciclo. Essa especialização poderá ser realizada em áreas

totalmente diferente da área cursada no primeiro ciclo, permitindo maior flexibilidade no percurso formativo do aluno.

Introduziu-se o sistema de créditos em todas as formações que é uma permissão para os alunos, adquirirem maior mobilidade para continuar seus estudos em universidades nacionais e europeias. Surge um documento chamado Livro Branco, cujo objetivo principal era que os estudantes do terceiro nível de educação passassem parte dos estudos fora das suas escolas, se possível em instituições estrangeiras. Outro objetivo era incentivar a mobilidade entre professores universitários.

Situação pós-Bolonha nos países

O processo de Bolonha conta, atualmente, com 49 países signatários, sendo 27 países pertencentes à União Europeia (UE), e outros 22 países europeus e asiáticos não integrantes à UE. Como Siebiger (2013) explica, para ser signatário do processo de Bolonha, não é necessário ser Estado membro da União Europeia. Basta que aceite, por meio de assinatura, levar adiante os objetivos expressos na Declaração de Bolonha e nos comunicados posteriores.

Os países signatários são: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgium – Flemish Community, Belgium – French Community, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, European Comission, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, Holy See, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Kazakhstan, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Malta, Moldova, Montenegro, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Russian Federation, Serbia, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, The former Yugoslav Republic of Macedonia, Turkey, Ukraine, United Kingdom (EHEA, 2015).



Fonte: Mapa da expansão dos países signatários do Processo de Bolonha (1999-2011).

Teixeira e Oliveira complementam a explicação apresentando que todos esses países são comprometidos oficialmente com os objetivos do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) a partir do momento que declaram a sua intenção de implementar os objetivos do processo em seu próprio sistema de ensino superior.

Duração e organização dos cursos

De um país para outro na Europa a duração dos cursos tinha grande variação de tempo. Com o processo de Bolonha, os mestrados e doutorados passaram a ter modelos similares. No quadro abaixo, podemos visualizar melhor a diferença de duração dos cursos nos diversos países europeus, antes e depois do Tratado de Bolonha.

PAÍS	ANTES DE BOLONHA		PÓS BOLONHA
	MESTRADO	DOCTORADO	
FINLÂNDIA	2 a 3 anos	4 anos	Mestrado: 1 a 2 anos Doutorado: 3 a 4 anos
FRANÇA	3 anos	8 anos ou mais	
ITÁLIA	2 a 3 anos	3 a 5 anos	
LITUÂNIA	4 a 6 anos	Tese avaliada por duas comissões	
REINO UNIDO	1 a 2 anos	3 anos e meio	
SUÉCIA	4 anos	4 anos	
PORTUGAL	2 anos	3 anos	

A nova organização estabelece as seguintes designações: mestrado (2º ciclo), doutoramento (3º ciclo). É claro que há uma variedade no que diz respeito a opções, matérias que se frequentam dentro da especialidade ou particularidades de campos do saber. Mas tudo isso está dentro de uma lógica de muita racionalidade, inclusive racionalidade técnica. Alguns países, inclusive, tinham a possibilidade de articular a graduação e o mestrado, de tal maneira que definiram três anos de graduação, dois de mestrado e três de doutorado. Outros optaram pelo esquema quatro mais um.

O 2º ciclo de estudos compreende 90 a 120 créditos e uma duração normal entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, ou, excepcionalmente, 60 créditos e uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho, desde que esta duração corresponda a uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.

Segundo Neves (2011, p.186), “esse segundo foi concebido originalmente como o momento inicial da formação para pesquisa, mas vem se desenvolvendo e se consolidando como complementar ao *Bachelor* na formação do profissional de nível superior”.

O grau de mestre é conferido aos que demonstrem: a) possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: i) sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1º ciclo, os desenvolva e aprofunde; ii) permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação; b) saber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo; c) capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem; d) ser capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades; e) competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo. O grau de mestre é conferido numa especialidade, podendo, quando necessário, as especialidades ser

desdobradas em áreas de especialização.
(Universidade do Porto, 2015)

O ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre compreende 300 a 360 créditos e tem uma duração normal de 10 a 12 semestres curriculares de trabalho do estudante.

O doutorado foi incluído como um terceiro ciclo no Comunicado de Berlim, em 2003, com uma duração de cerca de 180 créditos; integra a elaboração de uma tese original e especificamente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade, e a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto se denomina *curso de doutoramento*.

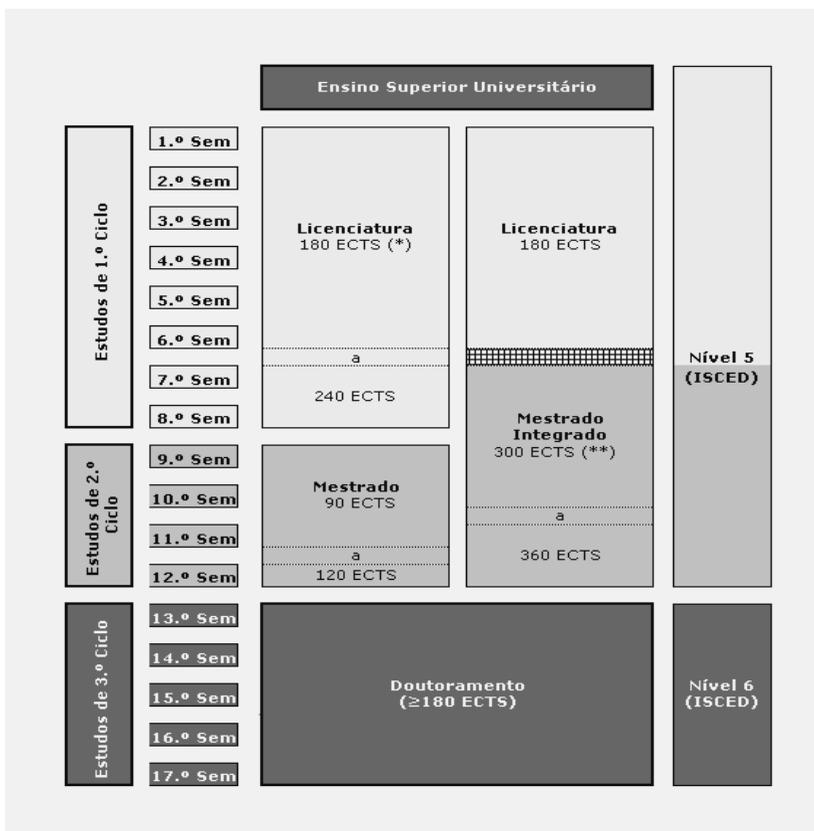
O grau de doutor é conferido aos que demonstrem: a) capacidade de compreensão sistemática num domínio científico de estudo; b) competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico; c) capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas; d) ter realizado um conjunto significativo de trabalhos de investigação original que tenha contribuído para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte do qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações com comité de seleção; e) ser capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas; f) ser capazes de comunicar

com os seus pares, a restante comunidade académica e a sociedade em geral sobre a área em que são especializados; g) ser capazes de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural. O grau de doutor é conferido num ramo do conhecimento ou numa sua especialidade. (Universidade de Porto, 2015)

Cada país europeu tem suas próprias legislações, tradição de pesquisa e políticas educacionais, assim, os países signatários não adotam um mesmo sistema de ensino superior; pode haver algumas pequenas variações entre esse sistema. No entanto, o objetivo do Processo ao harmonizar os sistemas de ensino é criar pontes entre estes. Estas ligações irão facilitar a mobilidade de estudantes e de professores, aumentando a empregabilidade na Europa. O principal objetivo do EEES é facilitar a mobilidade de estudantes, professores e graduados de todos os países membros, a fim de que os alunos possam continuar os seus estudos, se o desejarem, em outro sistema universitário, gerando programas de troca de professores e facilitar a mobilidade internacional de trabalhadores com ensino superior. (Universidade Nova de Lisboa, 2015)

A seguir serão apresentadas as estruturas do sistema de ensino superior de alguns países signatários do Processo de Bolonha.

Começando por Portugal, podemos observar a seguinte estrutura:



Fonte: UC

(*) Excetuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada atividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 créditos ECTS.

(**) O Mestrado Integrado é um ciclo de estudos integrado que congrega os níveis de 1.º e 2.º ciclos. Aplica-se a cursos que qualificam os estudantes para a prática de profissões específicas, tais como as de engenheiro, médico, dentista, farmacêutico e psicólogo. A duração do curso é de dez a 12 semestres e confere entre 300-360 créditos ECTS. A duração e o número de créditos são definidos de acordo com: normas legais da União Europeia e; b) uma prática estável e consolidada na União Europeia. O grau atribuído no final do ciclo integrado é o de mestre.

Na Universidade de Coimbra, o mestrado (2.º ciclo) tem uma duração normal entre três e quatro semestres e confere entre 90-120

créditos ECTS. Este tipo de curso requer a frequência de unidades curriculares, a elaboração e defesa pública de uma tese original, ou a realização de um estágio ou de um projeto e a elaboração e defesa dos respectivos relatórios, no caso dos mestrados profissionalizantes ou que são orientados para o mercado de trabalho. Em ambos os casos, os estudantes são acompanhados por um orientador doutorado.

O doutoramento, sem disciplinas a cursar, normalmente preparado em dez semestres (cinco anos) implica a elaboração e a defesa pública de uma tese. A tese deverá ser o resultado de um trabalho de investigação científica original, acompanhado por um orientador doutorado, e representar uma contribuição considerável para o conhecimento.

A partir do ano letivo de 2005/2006, iniciou-se a criação de doutoramentos com disciplinas a cursar, que para além da elaboração e da defesa pública da tese, requerem também a frequência de um conjunto de unidades curriculares de estudos avançados e dirigidas à formação para a investigação. Estes doutoramentos com disciplinas a cursar têm uma duração normal compreendida entre os seis e os oito semestres e conferem entre 180-240 créditos ECTS.

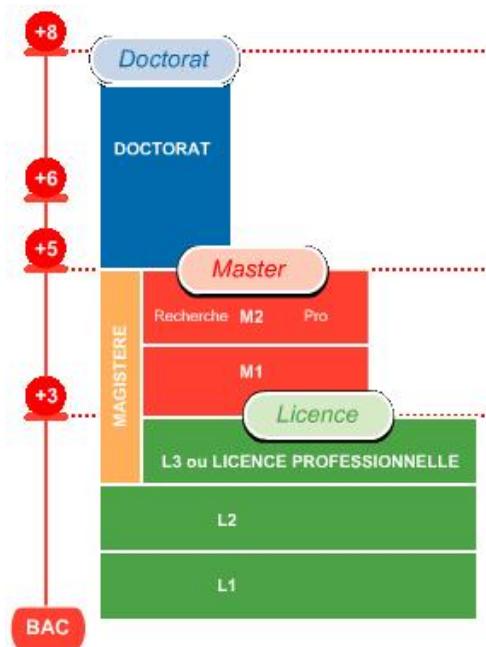
Na Universidade Nova de Lisboa, a orientação dos alunos de Mestrado é feita através de sessões gerais de esclarecimento em cada um dos mestrados em funcionamento, e orientação individual, pelos coordenadores dos mestrados. Foram iniciados, em 2008, os seminários de orientação setoriais. Estes seminários de investigação têm como objetivo preparar a apresentação dos projetos, revisão de bibliografia e afinar os modelos de investigação científica, acompanhando igualmente, de forma diferenciada a elaboração da dissertação, relatório de estágio ou projeto.

Quanto ao doutoramento, todos os candidatos são entrevistados e orientados individualmente pelos coordenadores dos cursos. Depois de aprovados na parte curricular e de

apresentação e discussão pública do projeto de Doutorado, frequentam os Seminários de Orientação, que funcionam como espaços de desenvolvimento estratégico do trabalho, afinação metodológica e igualmente como local de incentivo e desenvolvimento da investigação.

Josep M. Blanch, em entrevista concedida ao professor Lucídio Bianchetti(2010), explica que na Universidade do Porto são concedidos três anos para fazer o doutorado, tendo em conta que Bolonha comporta um sistema de trabalho compacto, baseado na supervisão permanente do trabalho, em ciclos semestrais (de semestres de quatro meses). Em cada ciclo, orientando e orientador devem fazer uma espécie de relatório de como está se desenvolvendo o projeto e de como estão sendo cumpridos os objetivos programáticos do semestre. Esses relatórios são apresentados para uma espécie de minibanca que supervisiona semestralmente o processo durante os três anos; um processo que exige muito do orientador e do orientando.

Já a estrutura dos estudos universitários na França pode ser observada abaixo:



Fonte: <http://www.u-psud.fr/en/education/higher-education-in-france.html>

Os programas de mestrado compreendem entre 60 e 120 créditos ECTS (um ou dois anos). O doutoramento consiste de um período de formação (pelo menos 60 créditos e pode fazer parte do ciclo principal) e outras pesquisas, culminando no desenvolvimento da tese de doutoramento. O doutoramento geralmente dura de três a quatro anos entre estudo, pesquisa e escrita da tese.

Os Mestrados Universitários **da Espanha** têm como finalidade a **especialização** do estudante na sua formação acadêmica, profissional ou de investigação e culminam com a obtenção do título de Mestrado, que é válido em todos os países aderentes ao Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES, 2015).

No que se refere às suas características, podem ter a duração de **60 a 120 créditos ECTS**, repartidos por um ou dois anos letivos. Para o estudante ser admitido é necessário cumprir os critérios

específicos e de avaliação de méritos que, conforme a situação, correspondam ao título do Mestrado Universitário selecionado.

As universidades espanholas dispõem de uma Comissão de Coordenação dos títulos que estabelece os procedimentos e critérios de admissão ao programa de Mestrado em qualquer um dos seus períodos.

Os estudos de Doutoramento em Espanha são regulados pelo Real Decreto 99/2011, de 28 de janeiro, e têm como finalidade a **formação avançada** do estudante nas **técnicas de investigação**. Estão divididos por dois ciclos: um de **estudos** de, pelo menos, **60 créditos ECTS**, que pode constituir parte de um programa de Mestrado; e outro de **investigação**, que culmina com a defesa pública de um trabalho de investigação original (a **Tese de Doutoramento**) por parte do estudante.

A seguir, são apresentados alguns pontos e reflexões abstraídos do relatório de implementação do Processo de Bolonha (2015).

Os programas de segundo ciclo podem compreender até 180 ECTS na Bélgica, Chipre, Finlândia, Santa Sé, a Noruega e a Suíça, e ainda mais (187,5 ECTS) no Reino Unido (Escócia). Na Finlândia e na Hungria, os programas exigem até 150 créditos ECTS em cursos como medicina, odontologia, farmácia, medicina veterinária, arquitetura, direito ou teologia.

Apesar da tendência geral para um acesso mais fácil para o próximo ciclo, quando se trata de medidas práticas, o acesso ao próximo ciclo pode exigir alguns exames complementares, como cursos adicionais ou uma experiência de trabalho obrigatório.

Apenas alguns países usam requisitos adicionais para todos os alunos, por exemplo, em sete países (Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Geórgia, Cazaquistão, Moldávia, Rússia e Turquia) todos os estudantes têm de se submeter a exames de admissão.

Em outros 23 países, apenas alguns alunos têm de se submeter a exames para acessar o próximo ciclo. Isso ocorre devido

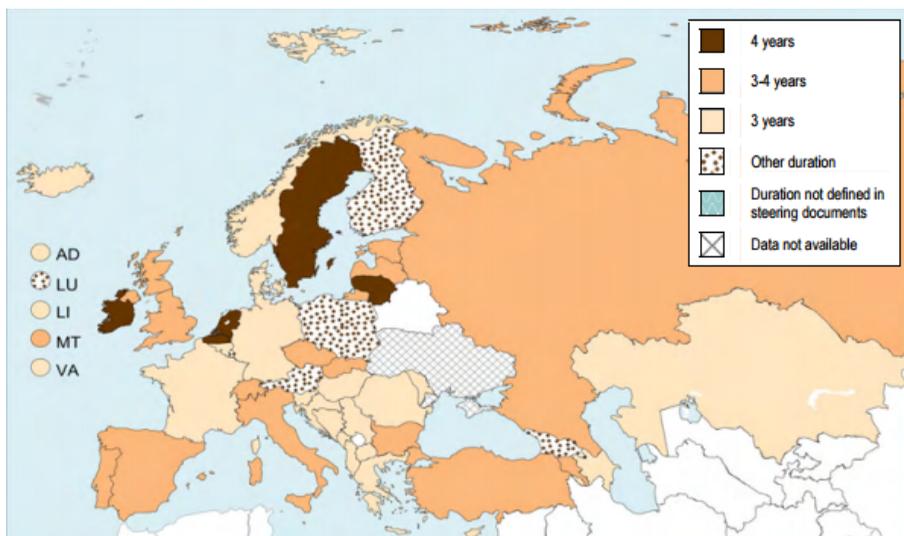
a requisitos adicionais, nos casos de áreas específicas, como as artes ou esportes criativos.

No segundo ciclo, o modelo de 120 ECTS é o mais comum, estando presente em 43 sistemas de ensino superior. 120 créditos ECTS é o único modelo no Azerbaijão, França, Geórgia, Itália, Liechtenstein e Luxemburgo e é usado em mais de 75% programas de outros 22 sistemas. Em média, no EEES, 65% de todos os programas de segundo ciclo seguem o modelo de 120 ECTS. O modelo 60-75 ECTS é utilizado por 16% dos programas, enquanto que 13% de todos os programas de segundo ciclo seguem o modelo de 90 ECTS. 6% dos programas têm outra duração.

O modelo 60-75 ECTS está presente em 26 países e é dominante em Montenegro, Sérvia e Espanha. O modelo de 90 ECTS é o menos difundido e dominante nos países Chipre, Irlanda e Reino Unido (Escócia). Em 19 sistemas de ensino superior, existem também programas com uma carga de trabalho que não seja 60-75, 90 ou 120 créditos ECTS.

A parte de programas de segundo ciclo com uma duração fora do intervalo de 60-120 ECTS está na maioria dos casos entre 1% e 5%, mas chega a 10% na Rússia.

Na figura a seguir é apresentada a duração dos programas de terceiro ciclo definidas nos documentos nacionais de direção da EEES referente a 2013/14:



Fonte: Relatório de implementação do Processo de Bolonha (2015)

Como mostrado, a duração mais tipicamente adotada em programas de doutorado é de três anos (23 países em 2014). Em quatro países, a duração para estudos de doutoramento é de 4 anos, enquanto que em cinco países, a duração dos estudos de doutoramento vai além desta quantidade de anos.

Finalizando, abordaremos também a questão do financiamento da educação superior. Os documentos sobre a reforma enfatizam a educação superior como responsabilidade pública, assim como seu financiamento. Porém, é um tipo de financiamento que compreende apenas o primeiro ciclo. No trabalho de Siebirger (2013) é apontado que o Estado anteriormente financiava o estudante por meio de bolsas durante 5 (cinco) anos e, portanto, distante do mercado de trabalho (ou, economicamente inativo). Atualmente, o Estado tem financiado o estudante por no máximo 3 (três) anos (o que também obriga as universidades a oferecerem suas licenciaturas com essa duração), visando sua rápida inserção no mercado de trabalho. Quanto ao Mestrado e ao Doutorado, estes devem ser concebidos como cursos

“autossustentáveis” com os recursos advindos das inscrições e de respectivas taxas, que por sua vez são custeadas pelos estudantes.

Considerações finais

O Processo de Bolonha, apesar de, inicialmente tratar-se de uma proposta construída a partir de um acordo entre nações europeias, hoje tem impactado não só os países da Europa como outras nações (Barreto; Mendes, 2012).

Uma análise global dos dados coletados, sob a luz da fundamentação teórica, permite-nos afirmar que o Processo de Bolonha é complexo e, por isso, ainda não nos cabe emitir uma avaliação considerando-o um modelo de mestrado e doutorado melhor ou pior que outros modelos. Acreditamos que a eficácia, eficiência e efetividade deste processo levará décadas para ser devidamente avaliado.

No entanto, destacamos a iniciativa dos países signatários em promover conferências de acompanhamento do Processo. A primeira conferência ocorreu em Praga, em maio de 2001. Posteriormente em Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Leuven (2009), Budapeste e Viena (2010), Bucarest (2012) e Yerevan (2015). Nestas reuniões ministeriais é feito um balanço dos progressos realizados até cada data, incorporando as conclusões dos seminários internacionais realizados e estabelecendo diretrizes para a continuação do processo. (EHEA, 2015)

Podemos afirmar que a metodologia utilizada neste trabalho foi adequada aos nossos objetivos e que este estudo contribuiu para uma melhor compreensão sobre como são os mestrados e doutorados no Processo de Bolonha.

Por fim, permanece o desafio de continuar na busca para se ampliar as discussões sobre esse tema e, embora a ação proposta ainda seja limitada a um olhar superficial sobre a temática, acreditamos que as leituras, sínteses, o estudo, enfim todo o trabalho empreendido, contribuiu para que novas reflexões se delineassem

na busca, sob uma maneira mais aprofundada, de produzir contribuições nesse campo.

Referências

BARRETO, Cláudia Regina Muniz; MENDES, José Sacchetta Ramos. **O modelo europeu de educação superior definido pelo processo de Bolonha e seus reflexos na reestruturação da UFBA**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE, 20 a 22 de setembro, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/21.pdf>. Acesso em: set.2015.

BIANCHETTI, Lucídio. **O Processo de Bolonha e a Intensificação do Trabalho na Universidade: Entrevista com Josep M. Blanch**. Educ. Soc., Campinas, v.31, n.110, p.263-285, jan.-mar.2010.

EEES – Espacio Europeo Educación Superior. Estructura del EEES - España. Disponível em: <<http://www.eees.es/es/eees>>. Acesso em: set.2015.

EHEA – European Higher Education Area: Bologna Process. Disponível em: <<http://www.ehea.info/members.aspx>>. Acesso em: set.2015.

Estrutura dos estudos universitários na França. Disponível em: <<http://www.u-psud.fr/en/education/higher-education-in-france.html>>. Acesso em: set.2015.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. (Relatório de implementação do Processo de Bolonha (2015) Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf>. Acesso em: set. 2015.

IACOBUCCI, Gabriele. Dissertação de mestrado “O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior?” O impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 2012.

Mapa da expansão dos países signatários do Processo de Bolonha (1999-2011). Disponível em: <<https://globalhighered.wordpress.com/2011/04/20/mapping-bologna-process-membership/>>. Acesso em: set.2015.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Reforma e Desafios da Educação Superior: O Processo de Bolonha dez anos depois.** Sociologia & Antropologia, vol.01.01:181-207, 2011.

Processo de Bolonha: Mudanças e Implicações. Disponível em: <http://portal.ipc.pt/portal/portal/cursos/bolonha/mudancas>. Acesso em: jul.2015.

POL, Milan. Artigo **O Processo de Bolonha e o Sistema Educativo da República Checa.** Universidade de Masaryk em Brno, República Checa. Tradução do inglês de Maria Gabriela Lopes. Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 59-70.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal.** 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação, 2012.

SIEBINGER, Ralf Hermes. **O Processo de Bolonha e a Universidade Brasileira: Aproximações a Partir da Análise de Documentos**

Referenciais. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (Ppgedu) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados – MS, 2013.

Real Decreto 99/2011, de 28 de janeiro de 2011. Disponível em: < <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf> >. Acesso em: set. 2015.

TEIXEIRA, Leonardo de Almeida; OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araujo Querido. **Aplicação Dos Procedimentos Internacionais Do Processo De Bolonha: Um Estudo de Caso.** The 4th International Congress on University-Industry Cooperation – Taubate, SP – Brazil – December 5th through 7th, 2012.

UC – Universidade de Coimbra. O sistema de graus europeus O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.uc.pt/brasil/sistema_graus>. Acesso em: set. 2015.

Universidade de Porto. Disponível em: < <http://sigarra.up.pt/> >. Acesso em: set.2015.

Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: < <http://w3.unl.pt/bolonha/questoes-mistas/todos-os-paises-signatarios-vao-adoptar-um-mesmo-sistema-de-ensino-superior>>. Acesso em: set.2015.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 18, n. 67, p. 215-234, junho, 2010.

O SISTEMA ECTS PÓS PROCESSO DE BOLONHA: internacionalização do conhecimento por meio da mobilidade estudantil

Kendi Ito Junior
Ricardo Egídio Koelln

Introdução

O Processo de Bolonha nasce com a ambiciosa tarefa de criar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), incrementando uma nova filosofia educacional pautada na edificação de três ciclos de estudo – graduação, mestrado e doutorado – buscando modernizar e dinamizar a educação e a formação profissional. Trata-se de uma política pública que visa diminuir as diferenças existentes entre os sistemas educacionais do continente europeu, com intuito de tornar os conteúdos dos programas minimamente comparáveis, por meio da criação de um sistema de créditos, sistema de títulos homologáveis e mobilidade estudantil.

Num primeiro momento essa nova matriz teórica trouxe inovações estruturais que vieram acompanhadas de embates político-sociais, haja vista sua concepção guardar relação com o movimento de globalização econômica que ganhou força ao final do século XX. No início de sua implantação, aspectos como empregabilidade, competitividade, desenvolvimento econômico,

monopolizaram as discussões que versaram sobre o caráter neoliberal de Bolonha, deixando à margem análise de fatores negativos e obstáculos que porventura inviabilizasse a efetiva implementação do processo.

Inserido no bojo do Processo de Bolonha, o sistema ECTS constituiu-se como sistema de acumulação e transferência de créditos, cuja avaliação pautada nos resultados de aprendizagem é sua característica marcante, pois permite maior integração das habilidades e competências dos acadêmicos com o conteúdo dos programas dos cursos de universidades do espaço europeu, independentemente de matrizes curriculares homogêneas. A necessidade de se criar o sistema de acumulação e transferência de créditos guarda relação com a questão da mobilidade estudantil que cresce à medida que a internacionalização do conhecimento passa a ser tratada como fator de desenvolvimento socioeconômico.

Ocorre que a maioria das universidades europeias se desenvolveu sob o modelo de universidade Humboldtiana, que propagava o ensino livre das questões políticas, sociais e econômicas, cuja ideologia defendia a produção do conhecimento como um fim em si mesmo. Com efeito, a autonomia universitária dirigiu as atividades acadêmicas e pedagógicas que estão fortemente sedimentadas neste modelo de universidade há mais de 200 anos, fato que dificulta a implementação das mudanças substanciais propostas por Bolonha.

Isto posto, desde sua instituição em 1999 até os dias atuais, o Processo de Bolonha vem sendo (re)modelado por meio da elaboração de relatórios, avaliações, planejamentos e quadros estratégicos visando fortalecer a cooperação europeia, com intuito de consolidar a educação superior e profissional no continente.

O sistema ECTS: histórico e vínculo com o Processo de Bolonha

O European Credit Transfer and Accumulation System, sistema ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de

Créditos – fora criado em 1989, primeiramente, como um sistema para transferência de créditos com escopo no aproveitamento do tempo de estudo realizado por estudantes dos programas de mobilidade acadêmica, formalizados entre instituições de ensino superior europeu. Até a instituição do Processo de Bolonha, funcionou como sistema de transferência de créditos em mais de mil instituições de ensino superior, nos trinta países do continente europeu que adotaram tal sistema ECTS (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2015).

Com a proposta de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, idealizado pelas diretrizes do Processo de Bolonha em 1999, o sistema ECTS adquiriu a forma de instrumento para acumulação de créditos, subsidiado por normas nacionais e regulamentos no âmbito das universidades, pelos quais os estudantes de todas as áreas do conhecimento podem acumular créditos e lograr o seu aproveitamento em outras instituições de educação superior, nos países signatários do Processo de Bolonha. Conforme leciona Pôrto Junior (2012, p. 364) o Processo de Bolonha buscou redesenhar a estrutura do ensino superior na Europa, propondo:

[...] nova organização do ensino superior em **três ciclos de estudos**, que visa melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a **mobilidade** dos estudantes e diplomados e a **internacionalização** das formações. Para isso, recorre-se à adoção do **sistema europeu de créditos** curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes. Esse Processo pretende conduzir a uma mudança do paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no

desenvolvimento de competências (grifo nosso).

Segundo Pôrto Junior (2012) essas profundas mudanças estruturais na educação superior da Europa tinham uma diretriz político-social: Primeiro porque geraram embates políticos e sociais acerca do domínio das línguas alemã, inglesa e francesa, além de extinguir elementos históricos e culturais das matrizes curriculares dos cursos de graduação nacionais, tendo em vista sua adequação ao conteúdo comum; em segundo lugar, o Processo de Bolonha não fora concebido puramente sob o aspecto pedagógico-formativo, mas, sobretudo por causa das necessidades econômicas com foco na ampliação do espaço comum europeu de maneira que viabilizasse maior empregabilidade e mobilidade dos estudantes e das pessoas, acirrando a competição entre os países signatários. O Processo de Bolonha, inicialmente assinado por 29 países do velho continente, foi interpretado “como uma assunção neoliberal de uma nova sociedade” (PÔRTO JUNIOR, 2012 p. 65), ficando bastante latente a relevância dada às questões da competitividade e eficiência.

Nesse aspecto, Baeta Neves (2011, p. 182) assevera que o Processo de Bolonha constituiu “uma decisão eminentemente política que passou a ser vista como inevitável e irreversível”, que causou grandes impactos na política educacional da Europa, muito embora o procedimento para implantação ficasse sob responsabilidade do país membro. Corroborando Bianchetti (2010) que as reformulações difundidas pelas diretrizes do Processo de Bolonha não foram debatidas com as universidades, com professores e demais atores responsáveis pelas mudanças estruturais e acadêmicas que seriam introduzidas no espaço europeu, ocasionando debates acirrados, prós e contras, a respeito da implantação do sistema em todo continente. Nesse contexto, Bolonha teria uma concepção técnica e menos acadêmica.

Josep M. Blanch, em entrevista concedida ao professor Lucídio Bianchetti aduz que toda discussão acadêmico-pedagógica e político-social que gira em torno do Processo de Bolonha deve ser compreendida sob outro viés. Segundo Blanch (BIANCHETTI, 2010, p. 271), “Bolonha significa também um produto final, em forma de modelo de organização universitária, de planos de estudo, de créditos, papéis, protocolos didáticos e de avaliação, conteúdos homologáveis etc.” que representam não só a quebra de paradigmas historicamente constituídos nas instituições, bem como propagam a filosofia de universidade europeia pós-moderna, na qual professores e alunos passaram a produzir muito mais em um curto período de tempo, porém amparados pelos mesmos meios. Com esse novo paradigma, afirma Blanch (BIANCHETTI, 2010, p. 274), “gerou-se uma dinâmica maniqueísta: ‘pró’ versus ‘contra’ Bolonha”, de tal maneira que no complexo processo de sua implantação restaram à margem debates sobre pontos positivos ou negativos, oportunidades ou ameaças capazes de frustrar a efetiva evolução do processo no Europa.

Com Bolonha, a reestruturação do ensino superior europeu encontrava-se baseada em quatro diretrizes bem definidas a saber: estrutura curricular formada por ciclos de estudos; sistema de transferência e acumulação de créditos; sistema europeu de títulos homologáveis e; maior mobilidade acadêmica. Resumidamente, esses quatro eixos propagaram: 1) a mudança da estrutura do ensino superior que implicaria na criação de três ciclos de formação, sendo que o primeiro duraria em média três anos, voltado para graduação, com temas genéricos, capacitando o aluno para o segundo e terceiro ciclos, em nível de mestrado e doutorado; 2) um sistema de créditos permitindo que os currículos nacionais fossem aproximados a fim de estabelecer a mínima comunicação entre eles; 3) a mobilidade acadêmica com objetivo de ampliar e compartilhar os conhecimentos entre alunos e professores inseridos em ambientes de ensino diferenciados e; 4) um sistema de títulos homologáveis a

nível europeu buscando facilitar o acesso e a admissão das pessoas pelos países membros (PÔRTO JUNIOR, 2012).

O ECTS constituiu-se como o sistema de acumulação e transferência de créditos, centrado no estudante, cuja transparência dos resultados de aprendizagem visa facilitar a avaliação, o reconhecimento e a validação das qualificações de cursos de graduação e pós-graduação na Europa, assegurando maior comparabilidade entre as matrizes curriculares, fato que viabilizaria o trânsito livre do conhecimento entre as instituições de ensino, aumentando as possibilidades para obtenção do grau acadêmico (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2015).

A avaliação pautada nos resultados de aprendizagem é característica marcante do sistema ECTS. Seguindo as concepções de Baeta Neves (2011) os resultados de aprendizagem permitem maior integração das habilidades ou competências dos acadêmicos com as matrizes curriculares dos cursos inseridos em outras universidades, sem que haja necessidade de se criar conteúdos programáticos homogeneizados ou similares, já que o sistema avalia os níveis de aprendizagem e a capacidade dos alunos. Conforme disposto em Bucharest Communiqué (EHEA, 2012 p. 2), a conferência dos ministros responsáveis pela educação superior nos 47 países que integram o Espaço Europeu de Ensino Superior, proferiu a seguinte declaração:

We reiterate our commitment to promote **student-centred learning** in higher education, characterised by innovative methods of teaching that involve students as active participants in their own learning. Together with institutions, students and staff, we will facilitate a supportive and inspiring

working and learning environment (grifos do autor).¹⁶

Embora o Comunicado de Bucareste revele tão somente conteúdo eminentemente político, uma mera carta de intenções, o documento sublinha a importância dos resultados da aprendizagem, centrado no estudante, para perfeita manutenção e consolidação do Processo de Bolonha. Isso ocorre porque os créditos ECTS não tomam como base a “hora-professor (referência básica do sistema baseado no ‘ensino’ do professor), mas em horas-aluno (referência retórica do sistema baseado na ‘aprendizagem’ do aluno)” – Josep M. Blanch (BIANCHETTI, 2010, p. 277) – ocasionando a inserção de métodos inovadores, como utilização de tecnologias da informação (fórum virtual, pesquisas na internet, troca de e-mails, etc.), instrumentos de avaliação heterodoxos (projetos, exames, aula presenciais, relatórios, seminários, congressos, estudos independentes, estágios, etc.) que expressem a quantidade e a qualidade do trabalho dos estudantes, que são medidas, a partir do Processo de Bolonha, em horas atividade.

Para Morin (2005) essas novas concepções atendem a necessidade de civilizar teorias já existentes e desenvolver novas com formato amplo, de forma aberta, crítica, autocrítica e reflexiva.

O sistema ECTS, por si só, não determina o teor, a estrutura e a equivalência dos programas de estudos, sendo estas, questões qualitativas que os estabelecimentos do ensino superior devem estabelecer através de acordos satisfatórios para as partes. A metodologia proposta pelo ECTS dá aos interessados os instrumentos necessários para criar transparência e facilitar o reconhecimento acadêmico, ajustado em três elementos: a)

¹⁶ Tradução livre: “Reiteramos nosso compromisso de promover o aprendizado centrado no estudante, caracterizado por métodos inovadores de ensino que envolvam os estudantes como participantes ativos em seu próprio aprendizado. Juntamente com instituições, estudantes e funcionários, facilitaremos um ambiente de trabalho e aprendizado inspirador e de apoio”.

informação sobre os programas de estudo e os resultados do estudante; b) acordo mútuo, entre os estabelecimentos parceiros e o estudante e; c) utilização de créditos ECTS, valores que indicam o volume de trabalho do estudante. Os elementos constitutivos traduzem-se em três documentos: dossiê de informação, contrato de estudos e registro acadêmico (COMISSÃO EUROPÉIA, 1998).

Grosso modo, cada instituição que utiliza o sistema ECTS deve elaborar o dossiê de informação, onde devem constar dados relativos aos custos, programas, módulos, estrutura dos estudos, que facilitam a transparência dos programas e auxiliam os docentes enquanto orientadores dos acadêmicos. A oferta do estabelecimento deve estar descrita de forma clara que permita aos estudantes e professores uma avaliação realista dos estudos mais adequados às suas necessidades. Os dossiês devem ser atualizados anualmente, disponibilizados em meio impresso, em língua nativa ou inglesa, com fácil acesso; segundo Peres (2011) o acesso aos dossiês e principalmente suas informações disponibilizadas nem sempre são apresentadas de forma clara nos sítios oficiais dos cursos e instituições, prejudicando a escolha por parte dos alunos que pretendem ingressar nos programas de mobilidade estudantil. De qualquer forma, é imprescindível que o dossiê de informação sempre indique a quantidade de créditos ECTS atribuídos aos programas ou aos módulos apresentados.

Pelo contrato de estudos o estudante e as instituições de origem e de destino formalizam o contrato de reconhecimento acadêmico mútuo, relativo ao programa ou curso, reconhecimento acadêmico que garante o aproveitamento dos estudos e avaliações no exterior por meio dos créditos ECTS. Firmado o compromisso, o estudante passa a integrar o programa de estudos na universidade de acolhimento, onde cursará os conteúdos definidos no contrato, evitando discrepâncias e julgamentos desiguais quando do seu retorno à instituição de origem. É responsabilidade da instituição de destino confirmar se o programa de estudos é aceitável e compatível

com suas regras internas, comprometendo-se a garantir os módulos definidos e a reserva de vaga para realizar os estudos (COMISSÃO EUROPEIA, 1998).

Já o registro acadêmico é o documento que lista todas as unidades curriculares em que o estudante obteve aprovação, as respectivas notas transcritas nos boletins de avaliação estudantil, conforme escala de classificações europeia de comparabilidade, e a quantidade de ECTS atribuídos. O boletim de avaliação constitui o principal documento de referência para o pedido de reconhecimento e transferência de créditos ECTS, além de constituírem documento passível de apresentação aos potenciais empregadores como comprovante do período de estudos no exterior. A transferência de créditos no âmbito do sistema ECTS efetua-se através do intercâmbio formalizado entre as instituições envolvidas na mobilidade estudantil. As atividades de aprendizagem e os programas de mobilidade estão associados às unidades curriculares que definem um curso de ensino superior (COMISSÃO EUROPEIA, 1998).

A universidade contemporânea: de Humboldt à internacionalização do conhecimento

A literatura consultada (CACHAPUZ, 2010; BAETA NEVES, 2011; CEC, 2003) encontra no modelo de Wilhelm von Humboldt (1810) os fundamentos que transformaram as diretrizes da educação superior na Europa, pelas quais a maioria das universidades europeias colocaram a investigação científica como missão institucional. Conforme evidencia Baeta Neves (2011, p. 191) “a concepção de Humboldt sobre a universidade tinha como princípios norteadores a formação do espírito humano pela ciência ‘na solidão e na liberdade’ da vida acadêmica, isto é, autonomia institucional”. Corroborando com este pensamento Cachapuz (2010) ao aduzir que na matriz da universidade Humboldtiana encontra-se insculpido o princípio da independência, pela qual as instituições de ensino

superior cumpriram melhor sua missão na medida em que se mantivessem à distância dos interesses econômicos, sociais e políticos, cuja influência afeta a busca pelo conhecimento científico, considerado como principal ativo das universidades.

Pela escola Humboldtiana, a universidade constituiria uma ilha do conhecimento, autônoma e independente para dirigir as atividades acadêmicas e pedagógicas; aqui reside a maior contribuição do modelo de universidade proposto por Humboldt: a integração do ensino e da pesquisa, ou seja, a associação entre prática pedagógica e atividade de pesquisa, pautada na liberdade de reflexão dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos durante sua formação, diferentemente do ensino superior propagado pelas universidades difusoras do conhecimento com rígidas estruturas curriculares. Instituições de educação superior de todo o mundo foram influenciados por Humboldt, contudo fora nos Estados Unidos que surgiram modificações substanciais ao modelo, com incremento de novas modalidades institucionais que aumentaram as taxas de escolarização americanas (BAETA NEVES, 2011).

Com o passar dos anos, o modelo de Humboldt foi perdendo espaço devido ao surgimento de fatores de ordem econômica, social e política que impuseram modificações ao redor do globo: 1) duas guerras mundiais suscitaram um maior intercâmbio entre países por troca de conhecimento científico (SOLANAS, 2014); 2) houve a expansão da oferta de ensino superior nos países industrialmente desenvolvidos e criação de instituições de ensino superior com caráter tecnológico (BAETA NEVES, 2011); 3) advento da globalização econômica e tecnológica e internacionalização do conhecimento através das políticas intergovernamentais (CACHAPUZ, 2010).

Conforme intenta Cachapuz (2010), diante dessas mudanças globais ocorridas ao longo dos tempos, modificou-se a estrutura da universidade, que já não se sustenta apenas pela produção do conhecimento como um fim em si mesmo. Muito pelo contrário: a

gestão universitária tem sua autonomia relativizada pela responsabilidade social que lhe é outorgada pelo Estado, o qual lhe garante tão somente a estabilidade, devendo a educação superior responder pelas demandas socioeconômicas, desenvolvimento tecnológico, massificação do acesso à educação e crescente internacionalização do conhecimento científico, que não se limita aos territórios e ultrapassa as fronteiras nacionais.

Com a internacionalização, aumentou o fluxo do conhecimento transitando entre as áreas limítrofes dos países europeus, exigindo que as universidades assumissem o papel preponderante para o desenvolvimento do continente. Conforme enunciado pela Comissão das Comunidades Europeias (CEC, 2003 p. 9), fica latente a relevância atribuída às universidades no cenário de internacionalização do conhecimento:

The most important challenges facing the universities, by contrast, are European, and even international or global. Excellence today is no longer produced or measured at the national level, even in the biggest European countries, but at the level of the European or world community of teachers and researchers.¹⁷

Neste contexto, a mobilidade estudantil ganhou relevo porque, segundo Baeta Neves (2011, p. 192), “a ciência foi perdendo, aos poucos, sua função básica de ‘formação do espírito humano’ e transformou-se em fator produtivo, com funções econômicas e políticas”. Mais crítico, Solanas (2014) intui que a mobilidade

¹⁷ Tradução livre: “Os desafios mais importantes enfrentados pelas universidades, ao contrário, são europeus, e até mesmo internacionais ou globais. A excelência hoje não é mais produzida ou medida a nível nacional, mesmo nos maiores países europeus, mas a nível da comunidade européia ou mundial de professores e pesquisadores”.

acadêmica acirrou a competitividade entre universidades, acelerando o movimento de migração de pesquisadores, professores e alunos para instituições de todas as partes do mundo; segundo o autor, esse processo evidencia a competição existente entre as instituições de educação superior, as quais visam à retenção de pesquisadores qualificados em seus quadros docentes, haja vista que “desde los años noventa, una de las preocupaciones que afectan sobre todo a Europa es si la oferta educativa es demasiado académica para satisfacer las necesidades empresariales” (SOLANAS, 2014, p. 9).

Da mesma forma Robertson (2009, p. 410) afirma que “a estratégia de Lisboa confirmou uma compreensão neoliberal da contribuição da educação superior para o bem-estar socioeconômico da região: a construção e a retenção de capital humano”. Para a autora a edificação de um Espaço Europeu de Educação Superior tinha como pano de fundo o declínio europeu em relação à produção de bens em escala mundial e a perda de mercados em uma economia globalizada, onde o conhecimento transitava facilmente entre as linhas fronteiriças.

García Palma (2013) faz correlação entre expansão da mobilidade estudantil com o processo de globalização econômica, paradigma que atualmente remete à necessidade de formação de acordos e tratados de cooperação para aumento do fluxo migratório de alunos e professores, representando fator fundamental para o desenvolvimento dos projetos formativos. Não obstante, aduz esse autor, a internacionalização do conhecimento modificou de forma substancial a estrutura das universidades, que “referencia a un proceso en el cual la dimensión internacional se incorpora a ellas en sus aspectos culturales y estratégicos, así como en sus funciones de formación, investigación y extensión” (GARCÍA PALMA, 2013 p. 64).

Conforme assente na literatura pesquisada, as estratégias iniciais propostas por Bolonha em 1999 foram sendo remodeladas nos anos que se seguiram, passando de política educacional

territorial regional (continente europeu) para um projeto de educação superior extra-regional (mundial), cujo caráter eminentemente competitivo, com foco no desempenho econômico, instigou o interesse dos demais países pela internacionalização do conhecimento propagado pela mobilidade acadêmica (ROBERTSON, 2009).

Ademais, a literatura também demonstra que a mobilidade e a internacionalização do conhecimento já vinham sendo objeto de políticas públicas há muitos anos no Espaço Europeu; contudo, com o Processo de Bolonha, modernizaram-se os meios para efetivá-las com a remodelação do sistema ECTS, a criação do suplemento ao diploma, fortalecimento da cooperação internacional, a elaboração do Quadro Europeu de Qualificações, o fomento à mobilidade estudantil por meios dos programas Erasmus, Tempus e Jean Monnet.

Panorama da aplicação do sistema ECTS na Europa do conhecimento

No final da primeira década do século XXI, um balanço da Comissão Europeia acusava o não cumprimento das metas propostas pela Declaração de Bolonha de 1999, mesmo com as inúmeras reafirmações dos objetivos que ocorreram nos anos seguintes (1999-2010), com a elaboração de relatórios produzidos por grupos de avaliação: Praga (Furthering the Bologna Process, 2001), Alemanha (Declaração de Berlim, 2003), Noruega (Declaração de Bergen, 2005), Londres (2007), Louvaine (2009) e Budapeste (2010). Buscaram analisar o processo de implantação da política nos estados nacionais e apontar gargalos que pudessem dificultar ou inviabilizar sua implantação. Tímidas modificações foram implantadas no âmbito dos Estados membros durante esse período, seja pela falta de iniciativa política, seja pela rejeição e desconfiança que cercavam todo o Processo de Bolonha (PÔRTO JUNIOR, 2012).

A conferência ministerial de 2012, em Bucareste na Romênia, buscou encontrar novos caminhos para implantação efetiva dos

princípios e objetivos propagados por Bolonha, conforme enunciado de Bucharest Communiqué (EHEA, 2012 p. 1), buscando preencher lacunas e deficiências, “especially in completing the transition to the three cycle system, the use of ECTS credits, the issuing of Diploma Supplements, the enhancement of quality assurance and the implementation of qualifications frameworks [...]”. Nesse aspecto, Pôrto Junior (2012, p. 89) sintetiza:

A pretensão iniciada com Bolonha de ter todos os países alinhados e plenamente estruturados revelava uma realidade: no campo discursivo, as políticas sociais de formação podem ser alinhadas com relativo esforço, como de fato ocorreu em boa parte dos países ratificadores da Declaração de Bolonha; mas o alinhamento de centenas de instituições de ensino superior formadoras e de suas linhas de ação quanto a graus e reforma curricular interna, a garantia de qualidade, o reconhecimento de títulos, a mobilidade e a dimensão social não eram tão simples quanto se pensava inicialmente.

Com efeito, no comunicado de Strasbourg 2012, a Comissão Europeia emitiu a seguinte mensagem: “while the learning outcomes approach is already the basis of the European Qualifications Framework and national qualification frameworks, this fundamental shift has not yet fully percolated through to teaching and assessment (European Commission, 2012 p. 7). Também em 2012, o relatório sobre o quadro estratégico para cooperação europeia da educação e formação até 2020 ressaltou a necessidade de reforçar a mobilidade tendo em vista que apenas um percentual de 10% a 15%

dos diplomados realizaram pelo menos parte dos estudos em países estrangeiros (COMISIÓN EUROPEA, 2012).

Todas essas informações concatenadas denunciam a fragmentação das ações dos países signatários do Processo de Bolonha, sobretudo em relação à aplicação dos instrumentos para internacionalização do conhecimento no continente europeu. O último relatório *Bologna Process Implementation Report 2015* traz um panorama atualizado da implantação do sistema ECTS e da avaliação dos resultados de aprendizagem nas instituições do EEES. Segundo essa publicação, embora tenha aumentado o número de países que implementaram 100% o sistema ECTS aos seus programas (27 em 2015 contra 23 em 2012), ainda há considerável variação quanto ao modelo de atribuição de créditos dos cursos, variando entre 180, 210 e 240 créditos concedidos para o primeiro ciclo de estudos (graduação/bachelor). O modelo de 180 créditos predomina em países¹⁸ como Bélgica, França, Itália, Suíça, Noruega, Luxemburgo, Suécia, República Checa, dentre outros, contudo, denota-se uma forte tendência de países adotando programas com 240 créditos¹⁹, como por exemplo, Espanha, Bulgária, Turquia, Rússia, Chipre e Holanda. Cinco países adotam o modelo de 210 créditos, sendo eles: Dinamarca, Hungria, Alemanha, Finlândia e Polônia. O mesmo ocorre com os créditos concedidos aos programas do segundo ciclo de estudos (nível de Mestrado), evidenciando que não há modelo único de concessão de créditos ECTS. Nesse aspecto, 65% dos programas do segundo ciclo de estudos utilizam o modelo de 120 créditos, enquanto 16% utilizam o modelo de 60/75 créditos e 13% optam pelo modelo de 90 créditos (EUROPEAN COMMISSION, 2015b).

¹⁸ No total 58% dos programas do Espaço Europeu de Ensino superior adotam o modelo de 180 créditos para o primeiro ciclo de estudos (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

¹⁹ 37% dos cursos superiores inseridos no Espaço Europeu de Ensino Superior adotam o sistema de 240 créditos, apresentando uma tendência para adoção desse modelo (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

O relatório aponta que na combinação do primeiro e segundo ciclos de estudos, por vezes essas variações dificultam o aproveitamento dos créditos em outras instituições de ensino superior devido às diferenças do tempo de trabalho computado pelos programas, fato que inviabiliza a análise dos resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, não prioriza a mobilidade acadêmica. Desta forma, não é pouco comum a aplicação de exame complementar ou a exigência de requisitos adicionais para que o alunado tenha acesso a programas ou cursos no exterior.

Conforme exposto, em números absolutos aproximadamente 44 países estão com sistema ECTS completamente implantado ou com mais de 75% do processo de implantação efetivado aos seus respectivos programas de graduação e pós-graduação. O problema reside na falta de coerência e/ou transparência do aproveitamento da carga de trabalho, que segue baseada na abordagem centrada no acadêmico e na avaliação dos resultados de aprendizagem, que determina a eficiente aplicação do sistema ECTS. Nesse ponto específico, o sistema ainda sofre devido à falta de compreensão sobre o uso adequado dos resultados de aprendizagem, que exige além das mudanças estruturais, uma correção substancial no modo de combinar o trabalho do aluno e do professor, pois os créditos serão consignados tomando como base somente as horas de trabalho do acadêmico (EUROPEAN COMMISSION, 2015b).

Buscando clarificar mais a relação sistema ECTS e mobilidade estudantil, dados coletados junto à plataforma do programa de mobilidade Erasmus, da European Commission (2015a), atestam que o número de alunos em trânsito no continente europeu – 268.143 – está aquém da quantidade de alunos matriculados nos programas de educação superior do EEES, que conta aproximadamente com 37,2 milhões de estudantes de graduação e pós-graduação, de acordo com estatística levantada por European Commission (2015b), o que representa um percentual próximo a 0,72%.

Mesmo com todos os avanços conquistados nestes 15 anos de implantação do Processo de Bolonha, algumas barreiras ainda apresentam sérias dificuldades de serem transpostas, dentre elas inclui-se a utilização adequada do sistema ECTS, criado e remodelado para facilitar a mobilidade acadêmica e o trânsito internacional do conhecimento.

Considerações finais

Consolidar o Espaço Europeu de Ensino Superior através da mobilidade estudantil e da internacionalização do conhecimento apresenta desafios que somente serão transpostos com maior cooperação dos países europeus em torno do Processo de Bolonha e fortalecimento da formação de parcerias institucionais no que tange ao sistema ECTS. Somente as mudanças estruturais introduzidas nestes 15 anos de implantação de Bolonha e a instrumentalização que circunda essa política demonstraram-se pouco eficientes frente aos paradigmas históricos que originaram as instituições de ensino superior no continente europeu, pautadas pela autonomia administrativa, acadêmica e pedagógica.

Talvez essa autonomia explique a dificuldade de estabelecer maior alinhamento quanto à adoção dos modelos de atribuições de créditos, que variam entre 180 e 240 créditos para o primeiro ciclo de estudos. Essa disparidade constatada nos programas de estudos do EEES demonstra que os sistemas educacionais priorizam a mobilidade estudantil para alguns países do continente em detrimento de outros; a razão, segundo a literatura, se deve a uma aproximação política, social ou cultural previamente existente entre eles.

Nesse sentido, questões políticas, sociais e econômicas associadas à autonomia das instituições de ensino superior para adotar os parâmetros de atribuição de créditos, afetam o fluxo de mobilidade estudantil e, conseqüentemente, a livre movimentação

do conhecimento no continente europeu, outrora estabelecido pelas diretrizes do Processo de Bolonha.

Referências

BAETA NEVES, Clarissa Eckert. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. **Revista Sociologia & Antropologia**, vol. 1, n.1, p. 181-207, 2011. Disponível em: <http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/01/9-ano1v1_artigo_clarissa-neves.pdf>. Acesso em: 02 set. 2015.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/14.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

CACHAPUZ, António Francisco Carrelhas. O espaço comum europeu de ensino superior, o processo de Bolonha e a autonomia universitária. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53/2, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3440Carrelhas.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

CEC. **The role of the universities in the Europe of knowledge**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2003) 58, 2003.

COMISIÓN EUROPEA. **Información procedente de las instituciones, órganos y organismos de la Unión Europea**, 2012. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN)>. Acesso em: 04 set. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sistema Europeu de Transferência de Créditos** – Manual do utilizador do ECTS, 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/ects_manual-utilizador310398.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. **O Processo de Bolonha**. Portugal: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2015a. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em: 03 set. 2015.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. **Sistema Europeu de Transferência de créditos**. Portugal: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2015b. Disponível: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objetivos/ECTS/>>. Acesso em: 03 set. 2015.

EC. **European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)**. European Commission Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/ects/ects_en.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ECA. **The recognition of qualifications awarded by joint programmes**. European Consortium for Accreditation (ECA), 2010. Disponível em: <<http://ecahe.eu/w/images/4/47/Eca-Publication---the-recognition-of-qualifications-awarded-by-joint-programmes---2010.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

EHEA. European Higher Education Area. **Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué**. Bucharest, 2012, p. 1-5.

European Commission. **Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions**, Strasbourg, 2012. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>>. Acesso em: 03 set. 2015.

European Commission. **Erasmus facts, figures & trends**, 2015a. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

European Commission. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. Luxembourg, 2015b. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

GARCÍA PALMA, Jonathan Jesús. Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 61, 2013, p. 59-76. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie61a04.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PERES, Paula. **Investigação, planejamento e gestão das tecnologias digitais ao serviço da educação**. Observatório de e-learning. Universidade Fernando Pessoa. Relatório de projeto de Pós-Doutoramento. 2011.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação**

Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Salvador: UFBA/Faculdade de Comunicação. 2012.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009, p. 407-422. Tradução: Alfredo Macedo Gomes. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

SOLANAS, Facundo. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el Mercosur y la Unión Europea. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, vol. 5, n. 12, 2014. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/view/132/intercambio-cooperativo-versus-mercantilizacion-competitiva-politicas-movilidad-academica-mercosur-union-europea>>. Acesso em: 04 set. 2015.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Sobre o sistema ECTS**. Portugal: Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <http://www.uc.pt/ects/sistema_ects/>. Acesso em: 21 jun. 2015.

ESTRUTURAÇÃO DA MOBILIDADE ACADÊMICA FRENTE À DECLARAÇÃO DE BOLONHA

Juliana Ferreira de Queiroz
Nadja de Oliveira Figueiredo de Sousa

Introdução

Os processos de mudança ocorridos nas últimas décadas no mundo inteiro, nos cenários social, cultural, econômico e principalmente tecnológico, possibilitaram a internacionalização do homem, influenciando diretamente na sua busca pelo conhecimento. Isso porque o indivíduo precisa conhecer línguas, culturas e tecnologias que permitam a sua inserção no mercado de trabalho globalizado.

Nesse cenário, o ensino superior ganha relevância como estratégia de inserção das pessoas no mundo do trabalho e para o desenvolvimento da cidadania, imprimindo aos governos e aos organismos internacionais a formulação de novas diretrizes nacionais e supranacionais para atender às novas demandas contextuais, decorrentes desse processo de mudanças (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 70).

Como efeito da transformação ocorrida no ensino superior, para adaptar-se às condições do novo cenário mundial, agora dinâmico e conectado, as universidades tendem a internacionalizar o ensino, e através da mobilidade acadêmica, permitem a integração entre o seu alunado e outras culturas, a troca de conhecimentos, possibilitando ao estudante tornar-se um profissional preparado para diversos mercados (PÔRTO JUNIOR, 2012).

Ainda nesse contexto, afirma-se que por meio da mobilidade, os países podem se beneficiar com o ingresso de pesquisadores com novas tecnologias e conhecimentos diferenciados, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas, principalmente quando esta relação é de um país desenvolvido para o subdesenvolvido.

Stallivieri (2009) ao discorrer sobre o processo histórico da mobilidade acadêmica, ressalva que desde o surgimento das universidades, os estudantes realizam movimentação entre elas para a troca de conhecimentos. Com o passar dos anos, o incentivo e investimento feito nos programas de mobilidade cresceu, e um dos momentos mais importantes nesse processo, está nas décadas de 80 a 90, quando foram criados 14 novos programas na União Europeia.

Posteriormente esses programas vieram a abrigar estudantes de outros países que não apenas da Europa. No Brasil, também na década de 90, observou-se o envio de forma mais estruturada de estudantes ao exterior. Os países como um todo, corriam pela busca de integrar seus estudantes nos programas de mobilidade, devido ao grau de qualidade que a Instituição então passaria a ganhar.

“Em 1999, a Declaração de Bolonha, que leva em conta três aspectos fundamentais: empregabilidade, mobilidade e competitividade” (STALLIVIERI, 2009, p. 66) promove a reestruturação da mobilidade, trazendo a institucionalização para o processo.

“Embora a mobilidade estudantil não seja um fenômeno novo, ela é completamente reestruturada na contemporaneidade em decorrência do processo de globalização e das atuais estratégias de internacionalização do ensino superior” (CASTRO & CABRAL NETO,

2012, p. 77). O autor complementa, afirmando que a mobilidade, atualmente, não envolve apenas os processos de deslocamento, mas as questões sociais, estruturais, culturais e ainda políticas, visto a necessidade de o Estado querer fazer parte de uma política de mobilidade, no qual envolve investimentos em estrutura para acolhimento de pessoas, investimento em profissionais que irão receber os estudantes, além de outros, que demandam organização e gastos.

Assim, a Instituição que pretende participar do Programa de Mobilidade Acadêmica deve estar preparada para abrigar os alunos e profissionais, tanto no ponto estrutural quanto na parte acadêmica. Portanto, dificuldades em comunicação, linguística, estrutura física e outros, podem resultar no cancelamento de cursos para uma Instituição que não segue os padrões mínimos exigidos pelo programa. Essa dificuldade atinge negativamente não só a Instituição, mas o estado ou país o qual ele pertence. Todos os padrões exigidos devem ser seguidos para o bom desenvolvimento da mobilidade e boa conceituação da Instituição receptora.

Ao afirmar que o estudante tem um tempo determinado para ficar na Instituição onde fará a mobilidade, Santos; Dias (2012) descrevem uma das características do programa de mobilidade. Nessa condição, prazos devem ser estabelecidos para o retorno do estudante à Instituição de origem. Trata-se segundo os autores não de um simples intercâmbio, mas o aperfeiçoamento técnico e científico, a agregação de novas experiências, e possibilidades de trabalho no futuro.

Outra característica relevante é a de que a mobilidade pode ser nacional ou internacional. Stallivieri (2009) afirma que não é novo o interesse pela qualificação em outros países, principalmente quando se trata de um país com uma educação desenvolvida e cujos conhecimentos serão extremamente necessários à vida profissional. Quando não, o simples fato de uma vivência em uma nova cultura,

estimula os estudantes para programas internacionais de mobilidade.

São muitos os programas de mobilidade acadêmica no Brasil e no mundo. Estudos realizados identificam alguns desses programas, a exemplo de (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 87) quando destacam “o Mecanismo Experimental de Credenciamento – MEXA, implementado, em 2003, e o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados - MARCA, implementado em 2006”, como dois grandes programas de mobilidade que contemplam os países que compõem o Mercosul. O Brasil, fora do contexto Mercosul, possui outros programas de mobilidade, a exemplo do Andifes, convênio de mobilidade acadêmica nacional criado em 2003, “através de acordo celebrado pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de todo o país” (SANTOS; DIAS, 2012, p. 176). Os autores abordam também, o Programa Ciência sem Fronteiras, que tem como objetivo levar pesquisadores brasileiros ao exterior, para o desenvolvimento de projetos e pesquisas nas áreas de ciências e tecnologia.

O Brasil faz parceria com países da União Europeia no programa Erasmos Mundus (EM) criado em 2004, como parte do programa europeu Erasmos, com o objetivo de estreitar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. São disponibilizadas além de bolsas de mestrado e doutorado, a oportunidade para professores de educação superior no âmbito do ensino e pesquisa.

O estudo tem por objetivo discorrer sobre a mobilidade acadêmica em sua origem, evolução e aplicação. Especialmente no que diz respeito à sua estruturação frente à Declaração de Bolonha. Dessa forma faz-se necessário para um melhor entendimento do estudo, a explanação sobre os o histórico da mobilidade e o seu desenvolvimento mediante os contextos políticos que travessaram o mundo.

Antecedentes pessoais e políticos da mobilidade acadêmica

O processo de internacionalização e conseqüentemente de imersão em outras culturas não é um fenômeno inédito na história da educação. Na verdade, remota de períodos de A.C., quando estudantes e professores da sociedade romana iam até a Grécia em busca de conhecimentos filosóficos, artísticos e literários. Nesta mesma rota, professores gregos ingressaram na cidade de Roma para a fundação de escolas.

Nos séculos seguintes, com a criação de diversas universidades e a impulsão em prol do conhecimento, impulsionada pelo Renascimento, estimulou o desejo pela troca de experiências entre estudantes e professores. Contudo, os eventos envolvendo mobilidade acadêmica eram notadamente exclusivistas, limitados às universidades e alunos com condições financeiras para arcar com as despesas envolvidas no processo de mobilidades, a exemplo disto, ocorria o Grand Tour.

O Grand Tour surge nos séculos XVII e XVIII. Trata-se de um movimento de mobilidade estudantil, especialmente para estudantes diferenciados: os melhores estudantes das melhores universidades. Esses estudantes realizavam seus estudos nas melhores instituições de Ensino Superior da Europa, especialmente na Alemanha, na Itália, Grã-Bretanha e França. Esse movimento garantia prestígio tanto para os estudantes quanto para as universidades que os acolhia. No retorno ao país de origem, o estudante aplicava seus conhecimentos aprendidos e garantia o desenvolvimento das suas regiões de origem. (STALLIVIERI, 2009, pag. 61).

No século XIX, em função da melhoria dos meios de transporte e comunicação, o número de viagens para fins acadêmicos aumentou consideravelmente. Além disso, a competitividade firmada nos ramos industriais alavancou a busca por novas tecnologias e profissionais capacitados que pudessem contribuir para o crescimento e desenvolvimento do Estado-Nação.

Nessa ótica de reformas, desde a ascensão do conceito de Estado-Nação, no início do século XIX, é que se iniciaria uma profunda mudança nas universidades europeias. Em praticamente todos os países da Europa continental, as universidades, antes privadas, passaram à tutela do Estado, e tiveram como principal tarefa a formação de profissionais para a emergente era industrial (SIEBIGER, 2010).

Já no século XX, vale destacar a importância da mobilidade acadêmica nos períodos pós-guerra, onde as viagens ganhavam caráter humanitário e possibilitaram que muitos países devastados recebessem ajuda através de estudantes e professores em viagens acadêmicas.

A internacionalização da educação teve um marco significativo em 1945, na Europa, devido a necessidade da reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, objetivando oferecer a assistência técnica para o desenvolvimento com bases em acordos culturais e científicos, mobilidade estudantil e bolsas de capacitação (WIT, 2008).

No período pós-guerra, importantes movimentos de mobilidade estudantil modificaram o conceito de viagem de estudos para o conceito de aprendizado de convivência pacífica entre os povos. Os conceitos de igualdade, democracia e solidariedade foram fortemente difundidos com o objetivo de reerguer os países

prejudicados pela guerra. Naquela fase surge a expressão *international understanding*, pregando os princípios da compreensão mútua e também o conceito de *international education*, ações decorrentes da necessidade de oferta de assistência aos países devastados. (STALLIVIERI, 2009, pag. 62)

É relevante considerar que, no atual cenário, a internacionalização emerge, mais uma vez, das instâncias econômicas e políticas e não do espaço universitário.

A formação de blocos econômicos passou a exigir, também, um espaço comum de educação, onde fosse possível a livre circulação de serviços e capitais educacionais, criando, por conseguinte, a necessidade de compatibilizar as qualificações, os sistemas educativos e de desenvolver padrões educacionais equivalentes (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 71).

Segundo Stallivieri (2009), os blocos econômicos delineiam novos contornos para a educação internacional, que passa a ser considerada um forte elemento estratégico para o desenvolvimento do comércio e para a competitividade internacional. Entram com muita força estudos sobre ciência política, economia, gestão, informática, tecnologias.

Entendida como um procedimento de inclusão da dimensão internacional da

educação e da pesquisa, a internacionalização é compreendida sob diferentes aspectos, como também é definida por uma múltipla terminologia, isto é, se apresenta com uma diversidade de termos, tais como: dimensão internacional, educação internacional, internacionalização da educação superior. Além da terminologia já referida, ainda é possível encontrar na literatura pertinente formas como: educação internacional, cooperação internacional, educação transnacional, educação através das fronteiras, educação sem fronteiras. Contudo, a despeito da terminologia usada, o processo de internacionalização da educação superior, articulado ao processo de globalização requer novas competências de cunho internacional, criando, portanto, uma série de demandas para as instituições de educação superior (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, p. 71).

Contudo, pensar de países como os Estados Unidos, China e Japão se tornarem mais atuantes nas viagens de intercâmbio durante o século XX é inegável que esse período foi acentuadamente dominado pelas instituições europeias. Conhecida por diversas e tradicionais instituições de ensino, além de elevado acervo cultural e histórico, a Europa foi, e até hoje é conhecida como centro de divergência e convergência de estudantes.

Neste contexto, Robertson (2009) corrobora que a partir dos anos 1950 até o início dos anos de 1990, o projeto de educação superior da UE era quase inteiramente orientado para o interior, em sua ontologia e seus resultados. Com a notável exceção do Reino

Unido (e, em menor medida, da França e da Alemanha), a “internacionalização” de mobilidade estudantil e trajetórias de carreira da pesquisa foi essencialmente orientada para os parceiros europeus e os processos de europeização. Os objetivos principais incorporados nessas iniciativas de nível europeu eram produzir cidadãos com visão europeia engajados com a comunidade em expansão (e com a Comissão Europeia) e comprometidos com o conceito de cultura e valores “europeus”.

Contudo, o processo de internacionalização da educação, acentuadamente a partir da década de 1990, configura-se como uma das tendências que tem despertado um extraordinário interesse dos diversos países. Neste cenário, não apenas os países europeus participam ativamente dos programas de mobilidade, mas todas as instituições, comprometidas com o aprimoramento de seus alunos, buscam inserir-se nos programas de intercâmbio. Assim, a educação passa a ser um serviço internacional possível de ser comercializado como um bem de mercado.

Sobre a inserção do conceito de internacionalização nas instituições de ensino, Castro & Cabral Neto, reforçam a importância de adaptação das IES diante deste novo conceito:

Percebida como um conceito de grande magnitude, abrangendo, além da cooperação internacional no sentido geográfico da atividade, alterações internas nas organizações no que se referem aos programas de mobilidade de professores e alunos, às franquias de cursos, educação online, aos estudos internacionais, entre outros, criando, desse modo, novas demandas para as IES (CASTRO & CABRAL NETO, 2012, pag. 72).

Reforçando esse panorama, em 1998, no marco da Conferência sobre Educação Superior no Século XXI, com a clara determinação da Unesco sobre a responsabilidade com a cooperação internacional, as instituições de Ensino Superior iniciam uma forte corrida em busca de sua inserção nos programas de mobilidade, concorrendo para o maior envio de estudantes, em decorrência da necessidade de ampliação dos números de seus quadros de mobilidade, como um dos elementos de garantia de qualidade institucional (STALLIVIERI, 2009).

Em seu documento, a UNESCO expõe que:

A mobilidade de estudantes entre instituições de diferentes nacionalidades é um aspecto da internacionalização que mais cresce entre os países de todo tipo de relação e de populações. Os deslocamentos dos estudantes através das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se preparar para viver em um mundo interdependente. Simultaneamente, os governos e os empregadores estão conscientes de que a futura população ativa deve compor-se de especialistas bem formados e atentos ao mundo, se o que se deseja é assegurar a prosperidade nos níveis nacional, regional e individual (UNESCO, 1998).

A orientação das diretrizes globais para o ensino superior, evidencia que a dimensão da internacionalização deveria estar presente nos planos de estudo e nos processos de ensino e de

aprendizagem, passando a ser incluída como tema prioritário das agendas governamentais. As argumentações desenvolvidas pelos articuladores da Conferência sobre a internacionalização estão em acordo com a defesa assumida pela UNESCO que visualiza, nesse fenômeno, a possibilidade para promover a justiça e a equidade social (CASTRO & CABRAL NETO, 2012).

No ano seguinte, a Declaração de Bolonha (1999) comprometeu 29 países signatários com seis “linhas de ação” voltadas para estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA em inglês), a ser realizado até 2010. “Dentro desse “Espaço”, a mobilidade de docentes e discentes deveria ser reforçada com o alinhamento da garantia de qualidade nacional” (Robertson).

O texto da Declaração de Bolonha não se revela nada enigmático quanto à opção pelo princípio da competitividade em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a ideia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matiz assumidamente etnocêntrico. Os princípios destacados e as respectivas linhas de ação - sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão europeia - revelam-se absolutamente indispensáveis não apenas face à ideia de convergência e de sistema europeu (LIMA, et. al, 2008).

Mobilidade pós-Bolonha

O modelo Institucional que representava o ensino superior europeu até pouco tempo atrás, possuía características divergentes quanto a organização e estruturação de cada Instituição, visto os países terem características próprias (história, cultura, construção, influências política e religiosa). Dessa forma, o ensino superior na Europa foi se construindo de maneira heterogênea, e suas universidades se constituíram com identidade própria, representando a cultura de seu país (LIMA; AZEVEZO; CATANI, 2008).

Com a globalização e a internacionalização do comércio, as relações entre as universidades tiveram que sofrer aproximação, devido a necessidade de novas pesquisas, frente os avanços tecnológicos e científicos. Ora, uma vez que os pesquisadores buscavam agora, espaços diferentes para ensino e pesquisa, a internacionalização do ensino superior na Europa foi inevitável. “Esse processo passa a ser até uma questão de sobrevivência, ou seja, torna-se necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 03).

Tal integração começa a ocorrer a partir de 1980, quando por mudança do governo, uma visão liberalista permitiu reformas nas estruturas do ensino superior de alguns países europeus. Com o passar dos anos, a partir da reorganização política da União Europeia, decorrente das transformações globais, “o modelo institucional de tipo anglo-americano emerge em toda a sua expressão, seja em termos estruturais, seja em termos de regulação e de competitividade, e, até, de hegemonia linguística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais (LIMA; AZEVEDO; CATANNI, 2008, p. 10).

O autor finaliza o pensamento afirmando que um novo sistema de ensino superior europeu só ocorreu definitivamente com o Processo de Bolonha, assinado em 1998, no qual participaram os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido.

A Declaração de Bolonha – compromisso firmado por 29 países europeus, em junho de 1999, para reformar a estrutura de seus sistemas de educação superior de forma convergente –, ao estabelecer as bases de um programa de ação europeu para a criação de um espaço próprio para a educação superior, visando fomentar a

empregabilidade e mobilidade dos seus cidadãos e fortalecer a competitividade da educação superior europeia, constituiu-se em forte estímulo para o encaminhamento de ações que conduzam a um processo de convergência das universidades latino-americanas e marco fundamental para um programa de ação entre as universidades europeias e latino-americanas (LUZ; MELO; ANGELO, 2005, p. 08).

Wielewicki; Oliveira (2010) reafirmam a importância que a Declaração de Bolonha teve sobre o novo modelo de ensino superior europeu. Os autores vão além, colocando que o reflexo do pós-bolonha já pode ser visto fora da Europa.

Ainda sobre a importância de Bolonha, (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.03) enfatizam que “esse pode ser considerado um marco para a definição de padrões internacionais a serem adotados pelas instituições europeias. Uma tentativa de adequação dos diversos critérios de educação existentes nos países europeus ao novo milênio”.

Stallivieri (2009) reconhece a convergência que Bolonha trouxe sobre o ensino superior. O reconhecimento de créditos e títulos de alunos que faziam mobilidade, bem como dos profissionais que desejavam atuar em uma outra Instituição, foram possíveis legitimamente, e não por meio de acordos informais, após o processo de Bolonha.

A partir dos estudos de Teixeira e Oliveira (2012), Stallivieri (2009), Wielewicki e Oliveira (2010) podem ser traçadas algumas características que a Declaração de Bolonha trouxe no contexto da mobilidade acadêmica:

- Atratividade e competitividade do ensino Europeu sobre o mercado de educação mundial;
- Competitividade entre as instituições educacionais, favorecendo à busca pela qualidade do ensino;
- O reconhecimento de diplomas nos países que participam de mobilidade;
- Abertura dos grandes centros educacionais para estudantes e profissionais que buscam qualificação em ensino de ponta;
- Livre circulação entre as fronteiras, desde que com a finalidade estabelecida para a mobilidade;
- Oportunidades ampliadas de emprego, visto que o profissional pode ampliar suas chances no mercado de trabalho
- A oportunidade de ampliação de novos conhecimentos seja em ciência, tecnologia, culturas novas, idiomas diferentes e outros;
- Oportunidades de ampliar o círculo social.

Facilidades e dificuldades dos processos de mobilidade

“Embora a crescente importância econômica e política conquistada pelo conhecimento e pela educação superior constituam-se em fatores desencadeadores para a internacionalização da educação, outros aspectos também podem ser abordados” (PEIXOTO, 2011, p. 03). Para a escolha de uma Instituição, alguns fatores podem ser considerados como determinantes facilitadores, ou que a depender da situação, podem vir a ser considerados dificuldades.

É importante colocar algumas variáveis, consideradas por Peixoto (2011), a serem consideradas no momento da escolha da mobilidade:

- Língua do país de destino: esse fator normalmente é considerado um entrave para o estudante, ou porque as Instituições não preparam os alunos em outras línguas, dificultando a entrada deste em outros países; ou no caso da Instituição receptora, esta não tem corpo profissional preparado para receber pessoas de outras nacionalidades, visto a dificuldade dos professores na compreensão de outros idiomas.
- Proximidade cultural e geográfica entre os países: é mais fácil a adaptação de um estudante em um país com cultura semelhante a sua. Por exemplo um estudante residente na América Latina teria maior facilidade de adaptação em um programa de mobilidade do Mercosul, do que um programa de mobilidade no Japão, tanto em razão da cultura, língua como a distância (incluindo aí o fuso-horário).
- A presença de um grupo do mesmo país na Instituição receptora: este quesito é um fator de grande facilidade para o estudante ou profissional que irá para o exterior, principalmente se outras pessoas do mesmo país estiverem no mesmo programa. Outro fator contribuinte é a presença de familiares no país ou região que irá receber o estudante.
- Qualidade da Instituição receptora e quantidade de cursos oferecidos por ela: para a escolha de um curso ou programa de mobilidade será um fator facilitador a diversidade de cursos disponibilidades pela Instituição. Isso porque, além da oportunidade variada de escolhas, caso o aluno não seja aprovado em um determinado curso, poderá escolher outro. Instituições pequenas, com poucas oportunidades de cursos, e cuja qualidade de ensino não é reconhecida, certamente terão entraves desde a implementação da mobilidade nesta

Instituição, como a escolha pelo estudante, e ainda no recebimento dos participantes da mobilidade pelo corpo profissional, que certamente será deficiente.

Existem preferências apontadas pelos estudantes internacionais, com relação à escolha dos destinos para realização de seus intercâmbios. As razões de escolha são as mais diversas, mas, dentre elas está a qualidade institucional, a localização geográfica do país e da Instituição, a língua de instrução, a semelhança com seu país de origem, a influência de escolha de amigos e familiares, oportunidades e facilidades (STALLIVIERI, 2009, p. 83).

Outras condições a serem analisadas como favoráveis ou desfavoráveis são:

- Fatores econômicos: quanto melhor as relações financeiras comerciais existentes entre os países, maiores serão as facilidades para a pactuação entre eles, inclusive nos sistemas de mobilidade entre suas Instituições. Isso porquê será mais fácil o traslado entre pessoas nesses países, possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, auxílios beneficiados com moradia, alimentação e assistência médica.
- Fatores administrativos: a facilidade para reconhecimento do diploma expedido no país de origem e no país de destino será beneficiada, quando as relações administrativas entre eles são favoráveis. Quando não, poderão haver problemas no reconhecimento e validação desses diplomas.

Baseado na Associação Internacional de Universidades (IAU), que no ano de 2006 divulgou um estudo sobre a prioridade de

estudantes quanto a escolha de seu destino no âmbito internacional, Stallivieri (2009) elaborou um quadro apresentando o resultado dessa pesquisa.

Figura 1 – Prioridade no destino de estudantes internacionais.

REGIÃO	PRIORIDADE 1	PRIORIDADE 2	PRIORIDADE 3
ÁFRICA	ÁFRICA	ÁSIA, EUROPA	AMÉRICA DO NORTE
ÁSIA	ÁSIA	EUROPA	AMÉRICA DO NORTE
EUROPA	EUROPA	AMÉRICA DO NORTE	ÁSIA
AMÉRICA LATINA	AMÉRICA DO NORTE	EUROPA	ÁSIA, AMÉRICA LATINA
ORIENTE MÉDIO	EUROPA	AMÉRICA DO NORTE	ORIENTE MÉDIO
AMÉRICA DO NORTE	ÁSIA, EUROPA	ORIENTE MÉDIO	AMÉRICA LATINA

Quadro 2: Prioridade de destino de estudantes internacionais

Fonte: *International Association of Universities (IAU)*, 2006.

Fonte: Stallivieri, 2009, p. 83

Leal; Ramos (s.d.), acrescentam que embora cada vez mais os programas de mobilidade tenham atraído um maior número de estudantes, a falta de financiamentos pode ser considerada uma dificuldade para a inserção de estudantes com grande potencial para o mercado exterior, mas sem oportunidades de intercâmbio, visto a dificuldades em conseguir bolsas integrais para todo o período da mobilidade.

“No caso da mobilidade de estudantes, a existência de programas de bolsas é essencial, pelo menos para assegurar a gratuidade dos cursos e programas acadêmicos”, afirmam (LUZ; MELO; ANGELO, 2005, p. 12). Os autores enfatizam que não há como promover mobilidade de estudantes ou profissionais sem que se garanta todo o investimento para custeio do transporte e estadia do indivíduo no período que esteja fora.

Quando se fala das dificuldades da mobilidade acadêmica no Brasil, enfrenta-se muitos problemas para adaptação, estruturação e

efetivação desses programas. “A ausência de uma política governamental clara, com objetivos definidos e que promova o Brasil como um destino viável para a recepção de estudantes estrangeiros é fortemente sentida” (STALLIVIERI, 2009, p. 69). O autor ressalta todas as questões discutidas acima, como necessidade imediata do Brasil para que se possa implementar com qualidade a mobilidade acadêmica.

O país já se encontra em programas de mobilidade em todo o mundo, além dos programas regionais entre suas universidades. Existem ótimas oportunidades para alunos brasileiros no exterior, porém ainda há problemas que envolvem reconhecimento de diploma, adaptação e capacidade de finalização do programa por parte de alguns estudantes. O Brasil enquanto receptor, enfrenta situações diversas que afetam a escolha para os programas de mobilidade no país. Stallivieri (2009) fala sobre alguns desses problemas, como é pontuado a seguir:

- Abertura de cursos de língua portuguesa em outros países, para que estrangeiros a partir do conhecimento do idioma, tenham mais interesse em vir ao país, visto o entrave da língua ser um ponto que limita a vinda de estudantes e pesquisadores de outros países. Isso porque nem o brasileiro encontra-se apto comunicar-se em outros idiomas, nem há muitas chances no exterior de se aprender a língua portuguesa, para favorecer a comunicação.
- Capacitação do povo brasileiro para receber estrangeiros, e esse fator não se limita a língua. É necessário que os estabelecimentos de comércio nos seus diversos setores, principalmente alimentício, hospedaria e turismo, sejam capazes de receber públicos diversos, com culturas diferentes.
- Investimento em campanhas chamativas ao público estrangeiro, como o oferecimento de cursos de extensão,

cursos de férias, graduação, pós-graduação e outros. Além disso, deve-se preocupar com a qualidade do serviço ofertado.

A educação superior na América Latina tem como desafio maior a busca por opções estratégicas para sua própria reformulação, com vistas à convergência de um ensino superior regional que amplie a atratividade, a competitividade, a mobilidade, e, ao mesmo tempo, assegure melhoria da qualidade, da pertinência social e respeito às culturas nacionais (LUZ; MELO; ANGELO, 2005, p. 18).

Nesse caso, os autores complementam o contexto acima, porém tratando da América Latina. Para eles, o ensino deve tornar-se inovador, que beneficie primeiramente o âmbito regional, e que sobretudo aproxime os povos, diminua as distâncias. Normalmente, os latinos tendem a buscar conhecimento na Europa ou América do Norte, visto o avanço tecnológico e científico dessas regiões. O momento, portanto, é mudar essa visão, permitindo que europeus se interessem em adquirir conhecimentos em um país latino. E, apesar, de todos os avanços o ensino, ainda assim, mais investimentos em qualidade da educação superior devem ser realizados.

Considerações finais

O processo de internacionalização acarretou mudanças que elevaram as exigências no mundo acadêmico e no mercado de trabalho. É sabido que essas transformações não aconteceram repentinamente, que elas são fruto de vários eventos desencadeados ao longo dos séculos que aproximaram as nações e estreitaram as relações político-diplomáticas.

Nesse contexto, a mobilidade acadêmica se apresenta como um fenômeno necessário à ampliação de conhecimento, troca de experiências e enriquecimento de currículos para alunos e profissionais das mais variadas instituições de ensino. É inegável que a imersão em sistema educacional diferente aprimora as capacidades acadêmicas e pessoais dos que participam desse tipo de experiência.

Se outrora a oportunidade de realizar uma viagem de intercambio era limitada aos pequenos grupos de elite de universidades renomadas, atualmente a oferta de vagas é significativamente maior e mais democrática, especialmente após o Processo de Bolonha que aumentou a atratividade dos países europeus no campo educacional, associando a isso práticas de aprendizagem contínua e a superação de entraves burocráticos.

Contudo, as dificuldades enfrentadas, especialmente para os alunos provenientes da rede pública de ensino, no que diz respeito ao domínio de uma língua estrangeira e a necessidade de financiamento, se mostram como fortes entraves à efetivação da mobilidade acadêmica.

Fica claro que as normatizações do processo, tendo em vista a diminuição de aspectos burocráticos, pelos mais variados programas, configuram-se apenas a primeira etapa de uma série de adaptações que as instituições devem cumprir para receberem e enviarem interessados para os programas de mobilidade. É preciso estruturar a grade curricular, para que o estudo de línguas estrangeiras possibilite um aprendizado consistente, além de preparar a própria instituição para que esta se torne atraente aos alunos de outros países.

No momento atual, em que o estabelecimento de processos de comunicação eficazes e de respeito são fundamentais para assegurar a paz entre as nações, mais do que nunca se torna necessário colocar luz às questões da mobilidade estudantil, das oportunidades de estudos para conhecimento das diferentes línguas

estrangeiras, juntamente com o entendimento dos hábitos, das crenças e dos valores dos outros povos. Fomentar e ampliar a oportunidade e a oferta de experiências internacionais para os jovens deve ser tópico constante nas agendas de discussão e nos fóruns de decisão internacionais, o que justifica sobremaneira a relevância deste estudo (STALLIVIERI, 2009).

Referências

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v.21, p.69-96, 2012.

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

LUZ, R. J. P.; MELO, P. A.; ANGELO, J. V. Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração** – v.7, n.13, p01-20, jan/jul 2005.

PEIXOTO, M. D. S. **Mobilidade Acadêmica Internacional**: um estudo sociológico a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In.: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 2011. Salvador/Ba. p01-17. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307401886_ARQUIVO_Cod-8997276-Mobilidadeacademica.pdf> Acesso em: 15 de setembro de 2015.

PÔRTO JUNIOR, F. G. R. **Entre Comunicação e Educação**: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em

Comunicação Social) – Salvador: UFBA/ Faculdade de Comunicação, 2012. Capítulos 1, 2 e 3. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12911>> Acesso em: 12 mai. 2015.

SANTOS, A. P.; DIAS, H. G. **Mobilidade Acadêmica em Perspectiva: experiências da universidade federal de Ouro Preto**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 172-187, Edição Especial 2012.

SIEBIGER, R. H. **O processo de Bolonha e os novos espaços Transnacionais de educação superior latino-americanos: A universidade brasileira em movimento**. Cadernos PROLAM/USP, Ano 9, Vol. 2, 2010, p. 119-135.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, Argentina, 2009.

TEIXEIRA, L. A.; OLIVEIRA, E. A. A. Q. **Aplicação dos procedimentos internacionais do processo de bolonha: um estudo de caso**. The 4th International Congress on University-Industry Cooperation – Taubate, SP – Brazil – December 5th through 7th, 2012.

WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. **Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. Ensaio: avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

GLOSSÁRIO²⁰

Acesso (ao ensino superior): o direito de os candidatos qualificados de se candidatarem e poderem ingressar no ensino superior.

Admissão (às instituições e aos programas de ensino superior): o ato ou o sistema que permite aos candidatos qualificados prosseguir os estudos numa determinada instituição e ou num programa do ensino superior.

Aprendizagem ao longo da vida (ALV): qualquer forma de atividade de aprendizagem geral, de educação e formação profissionais, de educação não formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida, que permita melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional.

Avaliação (das qualificações individuais): ato ou conjunto de ações que permite(m) obter informação sobre os conhecimentos, as aptidões e as competências dos estudantes no âmbito do ensino/aprendizagem num determinado módulo, unidade curricular ou curso.

- **Avaliação de diagnóstico**: destina-se a obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino/aprendizagem de acordo com as situações identificadas.

²⁰ Para a elaboração do presente Glossário, foi utilizada a legislação em vigor em Portugal e na União Europeia, além dos diversos documentos relacionados a Bolonha e universidades, os quais facilitam a compreensão da leitura, por parte dos brasileiros, das nuances existentes no campo da educação. Ele não tem a pretensão de ser exaustivo.

- **Avaliação formativa:** destina-se a fornecer informações aos docentes sobre os efeitos dos processos de ensino e aos estudantes sobre a aprendizagem que estão realizando e eventuais problemas com que se estejam confrontando.
- **Avaliação sumativa (somativa):** destina-se a reunir os elementos para classificação dos estudantes no final de um percurso de formação.
- **Avaliação distribuída com exame final:** avaliação distribuída ao longo do ano, do semestre ou trimestre letivos, de acordo com os princípios definidos pela instituição universitária, obrigando à realização de um exame final.
- **Avaliação distribuída sem exame final:** avaliação distribuída ao longo do ano, do semestre ou trimestre letivos, de acordo com os princípios definidos pela instituição universitária, sem exame final.
- **Avaliação por exame final:** modalidade de avaliação dos estudantes no final de um período de formação, por meio de um exame final.
- **Defesa de dissertação ou tese:** apresentação e discussão pública de uma dissertação ou tese escrita, realizada no âmbito de um ciclo de estudos de mestrado ou de doutoramento.
- **Exame:** prova escrita e/ou oral, ou prova especial de ordem técnica, artística ou outra no final de um período de formação.
- **Participação presencial:** participação nas atividades das horas de contato.
- **Projeto:** concretização de uma proposta de trabalho ou de investigação, com conteúdo técnico ou artístico.

- **Prova oral:** a prova oral pode incluir-se na modalidade de avaliação distribuída ou na de avaliação final e é prestada, de maneira individualizada, perante um júri.
- **Relatório:** texto escrito relativo a um trabalho de investigação, a um estágio ou a uma atividade desenvolvida numa unidade curricular ou no final de um percurso formativo.
- **Teste:** prova escrita intermédia, no âmbito da modalidade de avaliação distribuída.
- **Trabalho laboratorial ou de campo:** trabalho realizado em ambiente laboratorial ou campo.

B-learning (*blended-learning*): sistema de ensino que combina *e-learning* com horas de contacto presenciais.

Bolsa de estudo: prestação pecuniária de valor variável concedida ao estudante para auxílio nos encargos com a realização dos seus estudos. É suportada pelo Estado português ou por entidades privadas, de acordo com regulamento específico.

Bolsa de estudo por mérito: prêmio pecuniário atribuído por instituições a estudantes que, independentemente da situação socioeconômica, tenham aproveitamento escolar excepcional, de acordo com regulamento próprio.

Bolsas de mobilidade Erasmus para estudantes: bolsas para estudantes de mobilidade com a finalidade de auxiliar nas despesas de mobilidade. Não são bolsas de estudo. Apenas se destinam a auxiliar nas despesas suplementares, resultado da realização de um período de estudos em outro país elegível, nomeadamente as despesas resultantes de um índice de custo de vida mais elevado no país de destino. O valor das referidas bolsas é definido anualmente (mediante o número de estabelecimentos e pessoas participantes) e

varia em função do país de destino, bem como do número de meses de estada no país anfitrião.

Categorização de cursos e graus: essa categorização pretende classificar os cursos de acordo com os níveis de exigência de entrada (ciclo inicial), com os níveis de saída (ciclo final) e com o fato de o curso conduzir a um grau:

Ciclo inicial	Ciclo final	Grau	Categoria
1	1	L	Licenciatura
2	2	M	Mestrado
1	2	M	Mestrado Integrado
2	2	-	Especialização
3	3	D	Doutoramento
3	3	-	Especialização Avançada

Certidão: documento formal emitido pelo órgão legal e estatutariamente competente da universidade ou unidade orgânica, com a finalidade de comprovar situações de interesse do estudante: conclusão de um curso ou de um grau; aprovação em unidades curriculares; comprovativo de matrícula; comprovativo de inscrição; comprovativo de frequência; comprovativo de exames; informação de programas e cargas horárias; outras previstas legalmente.

Ciclo de estudos conducente ao grau de doutor: terceiro ciclo de estudos que integra:

- a elaboração de uma tese original e especificamente elaborada para esse fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade;
- a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto

se denomina curso de doutoramento, sempre que as respectivas normas regulamentares o prevejam.

Ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado: primeiro ciclo de estudos constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares denominado curso de licenciatura, que compreende 180 a 240 créditos e uma duração normal entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos estudantes.

Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre: segundo ciclo de estudos, compreendendo 90 a 120 créditos e uma duração normal entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, ou, excepcionalmente, 60 créditos e uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade. O segundo ciclo de estudos integra:

- um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos;
- uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para esse fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre: ciclo de estudos que compreende 300 a 360 créditos e uma duração normal entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho, conducente ao grau de mestre. Confere o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres

curriculares de trabalho, mas com denominação diferente da do grau de mestre. O acesso e o ingresso nesse ciclo de estudos integrado regem-se pelas normas aplicáveis ao primeiro ciclo de estudos.

Classificação ECTS: classificação de acordo com a escala europeia de comparabilidade das classificações.

Classificação local (Portugal): classificação final obtida numa unidade curricular, num curso ou num ciclo de estudos que se insere na escala de 0 a 20.

Compromisso de reconhecimento académico: documento emitido no âmbito da mobilidade estudantil, assinado pela Instituição de origem e pelo estudante de mobilidade, fornecendo garantia de reconhecimento da formação realizada na instituição de acolhimento, em conformidade com o contrato de estudos.

Condições de acesso: condições gerais que devem ser satisfeitas para requerer a admissão a um ciclo de estudos em qualquer estabelecimento de ensino superior.

Condições de ingresso: condições específicas que devem ser satisfeitas para requerer a admissão a um ciclo de estudos concreto num determinado estabelecimento de ensino superior.

Contrato de estudos: acordo escrito de reconhecimento académico mútuo entre as instituições participantes num programa de estudos e o estudante, no qual é registada a descrição do programa de estudos que o estudante seguirá, bem como os créditos das unidades curriculares. Por meio desse contrato, o estudante compromete-se a seguir o programa de estudos em outra instituição de ensino superior, nacional ou estrangeira, considerando-o como parte integrante dos seus estudos superiores; o estabelecimento de

origem compromete-se a garantir o pleno reconhecimento acadêmico dos créditos obtidos na outra instituição de ensino superior e o estabelecimento de acolhimento compromete-se a garantir os módulos definidos, tendo em conta o disposto nos arts. 25 a 28 do Decreto-Lei 42, de 22 de fevereiro de 2005 (em Portugal).

Crédito: unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos de campo, estudo e avaliação. O crédito pode variar de 24 a 30 horas.

Curso: conjunto organizado de unidades curriculares, incluído ou não num ciclo de estudos conducente à obtenção de um grau acadêmico.

Curso de especialização: curso não conferente de grau, com enquadramento e exigências de 2º ciclo.

Curso de estudos avançados: curso não conferente de grau, com enquadramento e exigências de nível de 3º ciclo.

Curso de doutoramento: conjunto organizado de unidades curriculares que constituem a componente curricular (quando exista) do ciclo de estudos conducente ao grau de doutor.

Curso de formação contínua: unidade de formação ou conjunto organizado de unidades de formação, não conferente de grau, na área da educação contínua. Exige acreditação pelos órgãos competentes que o ministra(m) e para eventual creditação é exigida formação inicial superior, frequência e avaliação.

Curso de licenciatura: conjunto organizado de unidades curriculares que integram o ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado.

Curso de mestrado: conjunto organizado de unidades curriculares que constituem a componente curricular do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre.

Curso de pré-graduação: curso não conferente de grau, com enquadramento e exigências de 1º ciclo.

Diploma: documento emitido na forma legalmente prevista, comprovativo da conclusão de um ciclo de estudos conducentes a um grau académico, ou da realização de um curso não conferente de grau, emitido pelo(s) estabelecimento(s) de ensino que o confere(m). Nos casos de graus conjuntos (dupla ou múltipla titulação), os diplomas podem ser emitidos por cada um dos estabelecimentos de ensino superior ou conjuntamente pelos estabelecimentos envolvidos.

Director de curso ou de ciclo de estudos: professor catedrático, professor associado ou, excepcionalmente, professor auxiliar encarregado de dirigir um ciclo de estudos, nomeado pelo(s) presidente(s) do(s) conselho(s) diretivo(s) ou diretor(es) da(s) unidade(s) orgânica(s) envolvidas no ensino do curso ou do ciclo de estudos, em moldes a definir nos estatutos das unidades orgânicas.

Docente:

- pessoa que detém uma relação jurídica de emprego com a instituição universitária ao abrigo da legislação portuguesa vigente;
- pessoa que presta serviço docente na instituição universitária ao abrigo de uma colaboração definida num contrato específico para o efeito.

Doutoramento: grau de terceiro ciclo, obtido após defesa e aprovação de uma tese (incluindo, eventualmente, a aprovação num conjunto de unidades curriculares).

Doutoramento europeu: modalidade de doutoramento, que implica realização de um período de investigação em outra instituição de ensino superior europeia, ao abrigo de um acordo específico. O diploma é emitido pela instituição universitária de origem com menção do título de doutoramento europeu.

Doutoramento em regime de cotutela: modalidade de doutoramento que implica inscrição na instituição universitária de origem e em outra instituição de ensino superior estrangeira, com dupla orientação da tese e com dupla titulação pelas instituições envolvidas mediante prévio acordo escrito. Implica sempre passagem de um período mínimo de nove meses na instituição parceira.

Duração normal de um curso ou de um ciclo de estudos: número de anos, semestres e/ou trimestres letivos em que o curso ou ciclo de estudos deve ser realizado pelo estudante, quando a tempo inteiro e em regime presencial.

Ensino superior: todos os tipos de ciclos de estudo ou de conjuntos de ciclos de estudo, de formação ou de formação para a investigação, de nível pós-secundário, reconhecidos pelas autoridades competentes de uma Parte, integrado no seu sistema de ensino superior.

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*: sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, instrumento que se destina a criar transparência e facilitar o reconhecimento

acadêmico, por meio da avaliação do volume de trabalho do estudante numa unidade curricular ou numa área científica.

Escala europeia de comparabilidade das classificações: escala relativa baseada em percentis, proposta no ECTS, que permite a comparabilidade das classificações obtidas nos vários sistemas de ensino superior europeu. É constituída por cinco classes de classificações positivas, identificadas pelas letras A a E, correspondentes, respectivamente, aos percentis 10, 35, 65, 90 e 100 dos melhores estudantes aprovados, e uma classe negativa F, correspondente aos reprovados:

Classificação ECTS	% dos estudantes aprovados com esta classificação	Definição
A	10	Desempenho excepcional, com apenas algumas insuficiências de carácter menor.
B	25	Resultados superiores à média, apesar de certo número de insuficiências.
C	30	Trabalho em geral sólido, apesar de certo número de insuficiências significativas.
D	25	Trabalho razoável, mas com lacunas importantes.
E	10	O desempenho satisfaz os critérios mínimos.
F	- -	Insuficiente: precisa trabalhar muito mais.

Estudante: qualquer pessoa matriculada e inscrita no âmbito de um ciclo de estudos ou de um curso, independentemente da área de estudos, com a finalidade de efetuar estudos superiores para obtenção de um grau reconhecido ou de uma qualificação reconhecida de nível superior, incluindo o nível de doutoramento.

Estudante de doutoramento: pessoa inscrita anualmente como estudante de doutoramento em regime livre, ou num curso de doutoramento, ou num terceiro ciclo de estudos.

Estudante de licenciatura: pessoa inscrita anualmente como estudante num primeiro ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado.

Estudante de mestrado: pessoa inscrita formalmente como estudante de um curso de mestrado, de um ciclo de estudos de mestrado integrado ou de um segundo ciclo de estudos.

Estudante de pós-doutoramento: usualmente não se utiliza em Portugal essa designação, mas sim Investigador de pós-doutoramento.

Europass: iniciativa comunitária destinada a ajudar o cidadão a apresentar as suas competências e qualificações de uma forma clara e facilmente compreensível em toda a Europa (União Europeia, EFTA/EEE e países candidatos) e, assim, favorecer a sua mobilidade na Europa. Consiste num conjunto de cinco documentos: dois documentos (*Curriculum Vitae (CV) Europass* e o *Passaporte de Línguas Europass*), que o próprio cidadão pode preencher; e três documentos (*Europass-Suplemento ao Certificado*, *Europass-Suplemento ao Diploma* e *Europass-Mobilidade*), preenchidos e

emitidos pelas entidades competentes (<<http://europass.socleo.pt>>).

Horas de contacto (HC): tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, em avaliações, na discussão individual ou em grupo de relatórios/trabalhos, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial.

Investigador de pós-doutoramento: pessoa possuindo o grau de doutor, a desempenhar atividades de I&D instituição universitária ao abrigo de um programa ou de um projeto de pós-doutoramento, nas condições definidas no Regulamento de pós-doutoramento da instituição universitária.

Mestrado integrado: ver ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre.

Mobilidade (M): atividade inerente ao fluxo de estudantes, docentes, investigadores e pessoal não docente para uma instituição de acolhimento, sem vínculo a ela. É realizada com o objetivo de efetuar um período de estudos, aprofundar a experiência profissional, realizar outra atividade de aprendizagem ou de ensino, ou uma atividade administrativa conexa, eventualmente acompanhada de cursos de preparação ou de reciclagem na língua do país de acolhimento ou numa língua de trabalho.

Mobilidade de estudantes e docentes (MED): tipologia do fluxo de mobilidade de estudantes e docentes, em diversas categorias:

- **mobilidade *in*:** mobilidade de estudantes e docentes no sentido do exterior;
- **Mobilidade *out*:** mobilidade de estudantes e docentes no sentido da instituição universitária para o exterior;

- **mobilidade de estudantes Erasmus:** ação que oferece aos estudantes a possibilidade de efetuar um período de estudos no estrangeiro, numa instituição de ensino superior parceira e elegível para o Programa Sócrates/Erasmus, com pleno reconhecimento acadêmico com uma duração mínima de três meses e máxima de um ano letivo completo.
- **Mobilidade de docentes Erasmus:** ação que oferece aos docentes a possibilidade de efetuar uma missão de ensino no estrangeiro, numa instituição de ensino superior parceira e elegível para o Programa Sócrates/Erasmus, com uma duração mínima de uma semana/oito horas e máxima de seis meses.

Plano de estudos de um curso ou ciclo de estudos: conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve obter aprovação para:

- obtenção de um determinado grau acadêmico;
- conclusão de um curso não conferente de grau;
- reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau acadêmico.

Processo de Bolonha: nova organização do ensino superior em três ciclos de estudos, que visa a melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações. Para isso, recorre-se à adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes. Esse Processo pretende conduzir a uma mudança do paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências. Nele se incluem quer as competências de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas –, quer as de natureza específica associadas à área de

formação, em que a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

Programa de ensino superior: ciclo de estudos reconhecido pela autoridade competente de uma parte como fazendo parte do seu sistema de ensino superior e cuja conclusão confira ao estudante uma qualificação de ensino superior.

Período de estudos: qualquer parte de um programa de ensino superior que foi objeto de uma avaliação e de uma validação e que, mesmo não constituindo por si só um programa de estudos completo, representa uma aquisição significativa de conhecimentos e de competências.

Programas de mobilidade:

- **Programa Alβan:** programa europeu de bolsas de estudo de alto nível destinado à América Latina, que permite que estudantes e profissionais latino-americanos, futuros académicos e quadros diretivos nos seus países, beneficiem-se da frequência do Ensino Superior na União Europeia. Tem como objetivo principal reforçar a cooperação entre a União Europeia e a América Latina na área do ensino superior e engloba estudos de pós-graduação e de formação de alto nível para profissionais em instituições ou centros na União Europeia;
- **Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) / *Lifelong Learning Programme* (LLP):** programa comunitário no domínio da aprendizagem ao longo da vida, aprovado pela Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu. Tem como objetivo geral contribuir, por meio da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da U.E. enquanto sociedade

avançada baseada no conhecimento. Também é caracterizada por um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a proteção adequada do ambiente para as gerações futuras. O programa destina-se a promover, em particular, intercâmbios, cooperação e mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na U.E., a fim de que passem a constituir uma referência mundial de qualidade;

- **Programa Erasmus:** ação do Programa Sócrates até 2006 e, a partir de 2007, subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que pretende atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes no ensino superior formal e na educação e formação profissionais de nível superior, independentemente da duração do curso ou da qualificação; inclui também os estudos de doutoramento, bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação; pretende reforçar a dimensão europeia no ensino superior, incentivando a cooperação transnacional entre universidades, nomeadamente por meio da promoção da mobilidade e intercâmbio de estudantes e docentes;

- **Programa Grundtvig:** subprograma do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, segundo formulação da Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, que visa a atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação para adultos, bem como às necessidades de estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação;

- **Programa Jean Monet:** subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, segundo formulação da Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, que presta apoio a instituições e atividades no domínio da integração europeia;
- **Programa Leonardo da Vinci: programa comunitário de ação em matéria de formação profissional,** constituindo um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Esse programa pretende atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes na educação e formação profissional, que não de nível superior, bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação e formação;
- **Programa Erasmus Mundus:** programa de cooperação e mobilidade no campo de ensino superior europeu, tendo por objetivo aumentar sua qualidade e promover a U.E. como polo de ensino por excelência. O Programa Erasmus Mundus compõe-se de quatro ações específicas: ação 1 - cursos de Mestrado Erasmus Mundus; ação 2 – bolsas de estudo Erasmus Mundus; ação 3 – parcerias; ação 4 – aumento do interesse. A participação das universidades portuguesas em cursos de Mestrado Erasmus Mundus encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei nº67, de 15 de março de 2005;
- **Programa Fulbright:** programa de origem norte-americana que tem como objetivo estabelecer um programa de intercâmbio cultural para estudantes e docentes. O Programa Fulbright é administrado em Portugal pela Comissão Fulbright – Comissão Cultural

Luso-Americana – e atribui bolsas para estudantes e docentes portugueses e norte-americanos;

- **Programa Juventude em Acção:** programa que sucede ao programa Youth e que visa a proporcionar aos jovens oportunidades de intercâmbio de grupo e de trabalho voluntário, reforçar a cooperação e apoiar uma série de atividades na área da juventude;

- **Programa Sócrates:** programa comunitário em matéria de educação, vigente até 2007, que tem como objetivos:

- o reforço da dimensão europeia na educação a todos os níveis;

- a promoção da melhoria qualitativa e quantitativa do conhecimento das línguas da U.E, especialmente das menos utilizadas e ensinadas;

- a promoção da cooperação e da mobilidade no domínio da educação;

- o incentivo à inovação pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas e materiais didáticos;

- **Programa Tempus:** sistema de cooperação transeuropeia para o ensino superior (*Trans European Cooperation Scheme for Higher Education*), que possibilita aos Estados-membro da União Europeia cooperar com os países das Balcãs Ocidentais, da Europa Oriental, da Ásia Central e do Mediterrâneo, no processo de reforma e de modernização do ensino superior.

Propina: taxa de frequência anual devida pelo estudante à instituição de ensino superior em que se encontra matriculado e inscrito, como forma de auxílio nos custos do ensino.

Qualificação de ensino superior: qualquer grau, diploma, certificado ou título conferido por uma autoridade competente e que atesta a aprovação num programa de ensino superior.

Qualificação que dá acesso ao ensino superior: qualquer diploma ou certificado emitido por uma autoridade competente, que atesta a aprovação num programa de ensino e confere ao seu titular o direito de se candidatar e poder ingressar no ensino superior (vide acesso).

Quadro Europeu de Qualificações: instrumento de promoção da aprendizagem ao longo da vida que descreve sistematicamente o conjunto de qualificações fornecidas no âmbito do sistema de ensino. A proposta da Comissão Europeia consiste num conjunto de oito níveis de referência que definem os conhecimentos, o nível de compreensão e as aptidões do estudante – ou seja, os resultados da aprendizagem – independentemente do sistema em que uma determinada qualificação foi adquirida.

Quadro Europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação: elaborado pelo Conselho da Europa, tem por objetivo oferecer uma base comum, em toda a Europa, para a elaboração de programas, testes, manuais e outros materiais de aprendizagem de línguas. Um dos aspectos mais importantes é a definição de seis níveis aprendizagem, que permitem a comunicação entre os vários sistemas e tradições de ensino de línguas na Europa.

Reconhecimento: declaração emitida por uma autoridade competente, do valor de uma qualificação de ensino estrangeiro, tendo em vista aceder a atividades educacionais e ou de emprego.

Suplemento ao diploma (SD): documento bilíngue complementar e integrante de um diploma (carta de curso, carta magistral, carta

doutoral ou diploma de um curso não conferente de grau incluído num ciclo de estudos), que visa a contribuir para melhorar a transparência internacional e o reconhecimento acadêmico e profissional equitativo das qualificações (diplomas, graus, certificados, etc.), nomeadamente:

- descrever o sistema de ensino superior português e o seu enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma;
- caracterizar a instituição que ministrou a formação e que conferiu o diploma;
- caracterizar a formação realizada (grau, área, requisitos de acesso, duração normal, nível) e o seu objetivo;
- fornecer informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos.

Tempo integral (TI): modalidade de frequência de um curso ou de um ciclo de estudos em regime de tempo integral, correspondente a 60 créditos anuais.

Tempo parcial (TP): modalidade de frequência de um curso ou de um ciclo de estudos em regime de tempo parcial, correspondente a 60 créditos anuais, em percentagens a estabelecer pelo órgão estatutariamente competente.

Unidade curricular modular: é uma unidade curricular que se estrutura em módulos que se caracterizam, do ponto de vista de funcionamento, por um número significativo das funcionalidades de uma unidade curricular, por exemplo, ficha de módulo (objetivos, programa, bibliografia, avaliação etc.), distribuição de serviço, horário, inscrições, estudantes inscritos, inscrições em turmas, fotografias de alunos, sumários, material de apoio, lançamento de resultados ou estatísticas. A classificação final da unidade curricular

poderá estar relacionada com as classificações dos módulos por meio de uma fórmula.

Unidade Orgânica (UO): faculdade, instituto ou escola da instituição universitária.

Universidade parceira: instituição de ensino superior com a qual a instituição universitária coopera na área da Formação e da I&D e/ou tem acordada a mobilidade de estudantes e docentes.

Agnelo Rocha Nogueira Soares

Graduação em Tecnologia em Gestão Empresarial pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI, 2005) e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Tocantins, especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Santo Agostinho, especialização em Gestão Pública pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, especialização em Direito Administrativo pela Universidade Cândido Mendes, e é mestrando em Desenvolvimento Regional na Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: agnelo.rochanogueira@gmail.com.

Alexsandro Mota Sobrinho

Graduado em Administração pela Fundação UNIRG, Especialista em Gestão Pública, Mestre em Gestão de Políticas Públicas na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: alexks4@uft.edu.br.

Ana Lúcia Petrocione Jardim

Especialista em Formação Socioeconômica do Brasil, em Língua Portuguesa e em Educação a Distância. Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: anapetrocioneifto@ifto.edu.br.

Emerson Subtil Denicoli

Bacharel no curso de Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas de Colatina – FACEC (1990-1994) – MBA em Gestão Empresarial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2002-2003); Mestre em Gestão de Políticas Públicas – UFT. E-mail: emerson@uft.edu.br.

Fabiula Gomes de Castro

Graduação em Direito pela Fundação UNIRG, especialização em Pós Graduação em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do

Tocantins (2011), Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: fabulacastro@ifto.edu.br.

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (FACOM-UFBA). Mestre em Educação (PPGE-UnB). Graduado em Comunicação Social/Jornalismo (CEULP-ULBRA) e Pedagogia (FE-UnB) e Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). E-mail: gilsonportouft@gmail.com.

Inocencia Assumpção Nunes Cruz

Graduação em Letras-Português/Inglês pela FURG, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFTO (Palmas), e mestra em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: inocencianunes@ifto.edu.br.

Joienita da Silva Carvalho Santos

Graduação em Administração pela Universidade Federal do Piauí, especialização em Gestão Pública e Sociedade pelo Fundação Universidade Federal do Tocantins e Mestre em Gestão de Políticas Públicas(UFT). E-mail: joienita@mail.uft.edu.br.

Joselma Rodrigues de Sousa Leite

Administradora, especialista em Auditoria Governamental e mestre em Gestão de Políticas Públicas na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: joselma@uft.edu.br.

Juliana Ferreira de Queiroz

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Engenharia Agrônômica, Técnica Administrativo em Educação do Instituto Federal do Tocantins, E-mail: juliana.queiroz@ifto.edu.br.

Kendi Ito Junior

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bacharel em Direito pela Faculdade Católica do Tocantins (2011). Especialização em Direito Público pela Faculdade do Meio Ambiente e Tecnologia de Negócios (2012). Especialização em Gestão Pública pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2013). Servidor Público da Fundação Universidade Federal do Tocantins. E-mail: kendi@uft.edu.br.

Luciano Correia Franco

Graduado em Telecomunicações, especialista em Gestão da Tecnologia da Informação e mestre em Gestão de Políticas Públicas. Atualmente é professor do Curso de Licenciatura em Computação e Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto Nacional. E-mail: lucianofranco@ifto.edu.br.

Míriam Lucas da Silva Parente

Graduada em Administração pela Universidade Federal do Tocantins, Especialista em Gestão Pública, Mestre em Gestão de Políticas Públicas na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: miriamlsp@uft.edu.br.

Nadja de Oliveira Figueiredo de Sousa

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em saúde da Família, especialista em enfermagem do Trabalho. E-mail: nadjaof@hotmail.com.

Philipe Lira de Carvalho

Bacharel no curso de Direito pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar Tiradentes – APMT; Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Especialista em Docência do Ensino Superior – IGA; Mestre em Gestão de Políticas Públicas – UFT (2014). E-mail: lirapm@bol.com.br

Raquel Bezerra Barros Milhomem

Graduação em Pedagogia e Mestre em Gestão de Políticas Públicas (UFT). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). E-mail: raquel.bb@ifto.edu.br.

Raphael Gomes de Araújo Palazzo

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduação em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. E-mail: palazzo@ifto.edu.br.

Ricardo Egídio Koelln

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). graduado em Tecnólogo em Processamento de Dados pela Fundação Universidade do Tocantins (1999) e Pós-graduado em Gestão Pública e Sociedade pela UFT (2010). Analista de Tecnologia da Informação da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT e membro do Comitê Executivo do SIGES/MEC. E-mail: ricardoegidio@mail.uft.edu.br.

Rogério Pereira Marinho

Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Tocantins (2004). Atualmente é Técnico Administrativo da Fundação Universidade Federal do Tocantins. E-mail: rogeriomarinho@mail.uft.edu.br.

Rosângela Veloso de Freitas Morbeck

Psicóloga, especialista em Saúde Mental: prevenção, promoção e recuperação da saúde e mestre em Gestão de Políticas Públicas na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: rosangelapsi@ifto.edu.br.

Teomar Manduca Aires Leal

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins, pós graduado em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Possui graduação em Matemática pela Universidade do Tocantins (2002) e graduação em Administração pela Universidade

do Tocantins (1999). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração. Professor do curso de Administração Pública, EAD/PNAP/UAB. E-mail: teomar@ifto.edu.br.

A

Aprendizagem ao longo da vida, 19, 70, 84, 92, 95, 103, 112
Avaliação, 116, 119, 121, 130, 135, 199, 221, 223, 231, 261

B

Brasil, 54, 55, 168, 242
Bolonha, 13, 17, 22, 27, 40, 44, 51, 63, 75, 88, 110, 114, 127, 132, 147,
156, 169, 177, 193, 210, 220, 231
Bolsa de estudo, 263
Bolsa de estudo por mérito, 263

C

Ciclo, 156, 167, 264, 265,
Crédito, 11, 65, 69, 103, 131, 231
Curso de licenciatura, 268
Curso de mestrado, 268
Curso de pré-graduação, 268
Curso de especialização, 267

D

Diploma, 18, 52, 71, 74, 101, 268
Docente, 116, 154, 178, 249, 268
Doutoramento europeu, 269
Doutoramento em regime de cotutela, 269

E

ECTS, 112, 152, 198, 207, 210, 218, 269
Escala europeia de comparabilidade, 266, 270
Europass, 94, 271

Estudante de pós-doutoramento, 271
Estudante de doutoramento,
Estudante de mestrado, 271
Estudante de licenciatura, 271
Estudante, 271

H

Horas de contacto, 272

I

Investigador, 272

M

Mestrado integrado, 206, 272
Mobilidade, 18, 42, 57, 71, 84, 94, 123, 266, 272

P

Plano de estudos, 273
Propina, 182, 277

Q

Qualificação, 93, 96, 109, 118, 122, 278,
Quadro Europeu de Qualificações, 84, 93, 94, 99, 109, 122, 229, 278

R

Reconhecimento, 109, 111, 116, 133, 161, 183, 230

S

Suplemento ao diploma, 18, 94, 114, 229, 278

