



O Processo de Bolonha: discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia: algumas reflexões

Autor(es): Macedo, Brian

Publicado por: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX; Centro de Informação Europe Direct de Aveiro; Imprensa da Universidade de Coimbra

URL persistente: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/41336>

DOI: DOI:https://doi.org/10.14195/1647-6336_16_9

Accessed : 14-Aug-2022 13:52:47

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.



DEBATER
A EUROPA

16

jan-jun 2017

FENÓMENOS DE INTEGRAÇÃO
REGIONAL: OS CASOS DA UNIÃO
EUROPEIA E O MERCOSUL

*PHENOMENA OF REGIONAL INTEGRATION: THE
CASES OF THE EUROPEAN UNION AND MERCOSUR*

O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões

***The Bologna Process: Discourses and dynamics of the educational reformulation in the universities of the European Union.
Some reflections***

Brian Macedo
Doutorando CEIS20-UC
E-mail: macedo_brian@hotmail.com

Resumo

Este artigo se propõe analisar o Processo de Bolonha e verificar os discursos e dinâmicas acerca da reformulação da oferta educativa nas universidades pertencentes à União Europeia (UE). Como estratégia metodológica foi realizada uma revisão de literatura resumida e análise documental com o objetivo de compreender os efeitos políticos, econômicos e sociais decorrentes da implantação deste novo regime educacional. Neste sentido, este estudo concluiu que houve significativas mudanças na estrutura das Universidades que possibilitaram avanços na consolidação desta reforma, porém apontou também para a necessidade de acompanhamento e reestruturação de alguns eixos norteadores do Processo de Bolonha para que sua implementação ocorra satisfatoriamente.

Palavras-chave: Processo de Bolonha; União Europeia; Universidade; ECTS; Modelo de Ciclos

Abstract

This article proposes to analyze the Bologna Process and verify the discourses and dynamics about the reformulation of the educational offer in the universities belonging to the European Union (EU). As a methodological strategy, a review of summary literature and documentary analysis with the objective of understanding the political, economic and social effects resulting from the implementation of this new educational regime. In this sense, this study concluded that there were significant changes in the structure of universities that made progress in consolidating this reform, but also pointed to the need to follow up and

restructure some of the Bologna Process guidelines so that this implementation happen satisfactorily.

Keywords: Bologna Process; European Union; University; ECTS; Model Cycles

Introdução

Segundo Oliveira¹, a Universidade, ao longo dos séculos, esteve em sucessivos processos de transformação. Surgiu no ocidente entre os séculos XI e XII, no período medieval, almejando unificar os processos culturais, bem como agregar o pensamento intelectual daquela época. Estas Universidades também conhecidas como Escolásticas, passaram por uma significativa transformação a partir dos séculos XVI e XVII mediante, dentre outros fatores, às influências do pensamento renascentista que contemplava uma configuração de conhecimento alicerçada na ciência e que agregava a associação da educação com a profissionalização dentro dos currículos nas chamadas Universidades vocacionais (Janoti²).

Em decorrência dessas modificações Santos e Filho³ afirmam que, a Universidade adentrou em algumas crises decorrentes da impossibilidade em realizar determinadas funções que, ao longo dos séculos, foram se modificando mediante as novas contingências e demandas sociais, políticas e principalmente económicas. Os autores destacam a crise de hegemonia, que emerge a partir do conflito das funções tradicionais da universidade com as que surgiram no decorrer do século XX – a princípio as instituições almejavam uma formação centralizada na produção cultural das elites o que posteriormente foi se alterando em decorrência do avanço do processo de industrialização para uma formação focada na qualificação de profissionais para atender às novas exigências do sistema neoliberal.

Na atualidade, uma nova crise evidencia-se decorrente, por exemplo, dos avanços tecnológicos, reconfigurações políticas, globalização e defasagem dos processos metodológicos e formativos existentes no sistema educacional que não conseguem contemplar as novas configurações da estrutura do conhecimento, bem como as demandas do ensino superior e mercado de trabalho que buscam profissionais com formação multidisciplinar e interdisciplinar para desempenhar distintas atividades em variadas áreas de intervenção.

No final do século XX e início do século XXI, surgiram movimentos que almejavam reestruturar a Universidade no mundo, destacando-se, por exemplo, O Processo de Bolonha nos países pertencentes à União Europeia (UE) e, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) do Ministério da Educação no Brasil.

¹ OLIVEIRA, Terezinha - Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. In *Revista Varia Historia*. Vol. 23, 2007. [Consult. 25 de Novembro de 2015]. Disponível em WWW: <URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752007000100007> >. ISSN 1982-4343.

² JANOTTI, Aldo - *Origens da Universidade: A singularidade do caso Português*. 2ª ed. São Paulo. Editora da Universidade, 1992. ISBN 85-314-0085-6.

³ SANTOS, Boaventura; FILHO, Naomar - *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2009. ISBN 9789724037219.

Este movimento na Europa foi progressivamente implementado e possuía como meta o prazo de dez anos para alcançar os resultados – integração/convergência do modelo educacional estruturado em três ciclos entre todos os países membros da União Europeia, fortalecimento e competitividade do bloco continental em contrapartida aos demais regimes de ensino superior no mundo e facilitar a mobilidade e empregabilidade entre os cidadãos visto a atualização dos currículos e títulos acadêmicos (Iacobucci⁴).

A partir da compreensão desta realidade, este artigo possui como objetivo investigar, a partir de uma breve revisão bibliográfica e uma análise documental (Documento do Ministério da Ciência e do Ensino Superior de Portugal *Processo de Bolonha*; Tese de mestrado *O processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior?*; Livro *A universidade do século XXI: para uma universidade nova*), o Processo de Bolonha e os seus discursos e dinâmicas acerca da reformulação da oferta educativa nas Universidades na União Europeia.

O Processo de Bolonha

O Modelo Unificado do ensino superior da União Europeia vem sendo discutido, desde 1999, a partir do Processo de Bolonha, que almeja uma convergência dos modelos de formação do ensino superior da UE, facilitando a circulação de cidadãos entre as instituições, bem como estimular a autonomia e aprendizagem a partir da “aquisição efetiva de competências, compatíveis com as necessidades do mercado de trabalho num contexto nacional e internacional ao longo da vida” (Ramos, p. 5)⁵.

No entanto, deve-se destacar, que existiram significativos tratados e convenções que antecederam a Declaração de Bolonha e que também auxiliaram no processo de reforma universitária na UE. A Convenção de Lisboa que ocorreu em abril de 1997, por exemplo, intensificou as discussões acerca da europeização da educação superior a partir da criação de “um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”⁶

No ano seguinte, em 25 de maio de 1998, ocorreu uma reunião entre os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, em Paris, considerada por diversos autores o marco inicial para a concretização da Declaração de Bolonha no ano

⁴ IACOBUCCI, Gabriele. *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)* (Tese de Mestrado, texto policopiado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

⁵ RAMOS, Ana, coord. - *A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal – Encontro Nacional*. Castelo Branco: Serviços Gráficos do IPCB, 2012. [Consult. 12 de Dezembro de 2015]. Disponível na internet: <URL: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1765>>. ISBN 978-989-8196-22-4.

⁶ Informações consultadas no Documento do Ministério da Ciência e do Ensino Superior de Portugal no site: <http://docplayer.com.br/1964492-Processo-de-bolonha-processo-de-bolonha.html>

subsequente. Esse encontro teve como objetivo debater o ensino superior na UE a partir, pioneiramente, da ideia de área comum e/ou bloco integrado entre os países e não mais isoladamente como vigente naquele período. Surge então, em decorrência desta reunião, a Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema de ensino superior europeu – Declaração de Sorbonne – que “já sustentava as premissas assinaladas e que colocou como objetivos gerais a mobilidade dos estudantes, a empregabilidade dos diplomados no espaço europeu e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior”⁷.

Influenciada diretamente por estes acontecimentos, em junho de 1999, vinte e nove Ministros da Educação dos Estados europeus assinaram um acordo intergovernamental nomeado a Declaração de Bolonha, que almejava “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América” (Lima, Azevedo & Catani, p. 10)⁸.

Segundo o Documento produzido pela Confederação Europeia das Conferências de Reitores e pela Associação Europeia de Universidades (CRE) em fevereiro de 2000, o crescimento de qualquer nação pode ser mensurado a partir da influência de sua cultura nas demais nações. Assim, as universidades europeias, instrumento essencial para difusão cultural e económico em qualquer país, assumem na atualidade um viés competitivo em busca de prestígio, acolhimento de novos estudantes e recursos financeiros perante as demais instituições superiores no mundo.

Desta forma, ainda segundo este documento, a Declaração de Bolonha assume como objetivo claramente definido criar um espaço europeu para o ensino superior de forma a melhorar a empregabilidade e mobilidade de cidadãos e melhorar a competitividade internacional do ensino superior europeu; aderir um esquema comum de graus compreensíveis e comparáveis, também através da implementação do Suplemento de Diploma e introduzir níveis pré-graduado e graduado em todos os países, com os primeiros graus não inferiores a três anos e com relevância para o mercado de trabalho.

Outro objetivo da declaração de Bolonha referia-se à reformulação metodológica, pedagógica e curricular no processo formativo, ressignificando o papel do estudante frente as novas demandas da sociedade na contemporaneidade. A partir desta realidade, o estudante passará a ter oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais (aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a comunicar) modificando o seu papel no processo de aprendizagem a partir de novas metodologias que valorizem o aprendizado mais prático, autónomo e activo, alicerçado no trabalho laboratorial e de

⁷ Informações disponíveis do site: <http://portal.ipc.pt/portal/portal/cursos/bolonha/oquee>

⁸ LIMA, Licínio, AZEVEDO, Mário, CATANI, Afrânio. “O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova”. In *Revista Avaliação*. Vol. 13, 2008, p. 7-36. [Consult. 18 de dezembro de 2015] Disponível em WWW: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>>. ISSN 1982-5765.

campo, na resolução de problemas, no estudo de casos, no desenvolvimento de projectos e na aprendizagem à distância.⁹

Para contemplar esta reformulação na gestão educacional foi preciso uma articulação entre os países e representantes das universidades, pois para alcançar este empoderamento dos discentes foi necessário adotar, dentre várias estratégias, uma atualização no processo formativo (modelo de ciclos e estrutura curricular – sistema de créditos mais abrangente). Iacobucci afirma que “a questão da organização dos cursos era de natureza exclusivamente nacional e não havia qualquer esforço de convergência a nível continental, sendo consequência disso uma absoluta fragmentação e diversidade dos cursos oferecidos na Europa, com óbvias dificuldades na comparabilidade e reconhecimento das qualificações” (2012, p.26).

Por conseguinte, influenciado pelos princípios da Declaração de Sorbonne e principalmente no Programa Erasmus¹⁰ - que já utilizava um sistema semelhante de créditos para reconhecimento académico de alunos estrangeiros em seu programa de mobilidade - é adotado progressivamente pela grande maioria dos países que aderiram ao Processo de Bolonha o sistema de créditos European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Nesse sistema, ficou definido, a partir da Declaração de Berlim em 2003, que em um ano escolar regular, de quarenta semanas, o aluno pode realizar sessenta créditos em tempo integral. Vale ressaltar, que existe uma variação entre vinte e cinco e vinte e oito horas para cada unidade de crédito e esta definição de carga horária fica a critério de cada Universidade adequar mediante sua estrutura pedagógica. No entanto, essa escolha precisa corresponder ao trabalho desenvolvido pelos estudantes em suas aulas teóricas, laboratoriais, práticas, seminários, preparação de projetos, exames, avaliações, estágios etc.

O ECTS é antes do mais um instrumento destinado a criar transparência, a estabelecer as condições necessárias para a aproximação entre os estabelecimentos e a ampliar a gama de opções propostas aos estudantes. A sua aplicação pelos estabelecimentos facilita o reconhecimento dos resultados académicos dos estudantes graças à utilização de medidas compreendidas da mesma forma por todos — os créditos e as notas — e proporciona uma grelha de interpretação dos sistemas nacionais do ensino superior. O ECTS assenta em três elementos de base: *informação* (sobre os programas de estudo e os resultados do estudante), *acordo mútuo* (entre os estabelecimentos parceiros e o estudante) e a utilização de *créditos ECTS* (valores que indicam o volume de trabalho efectivo do estudante). (Comissão Europeia, p. 2)¹¹.

⁹ Informações complementares podem ser verificadas no site <http://www.estg.ipg.pt/bolonha/>

¹⁰ Para maiores informações acerca do Programa Erasmus consultar o site: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Mobilidade/Erasmus/>

¹¹ COMISSÃO EUROPEIA. *Sistema Europeu de Transferência de Créditos – Manual do Utilizador*

Segundo Iacobucci a “ adoção dos “resultados de aprendizagem” constitui um instrumento para calcular, com base em critérios prévios, a carga de trabalho que cada unidade curricular requer (para alcançar os ditos “resultados”), sendo assim possível definir o número de ECTS a ela relativo” (2012, p.32). Desta forma, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos corresponde ao somatório destas atividades, resultando em uma média ponderada que considera com maior precisão o processo de desenvolvimento de habilidades do estudante, tornando assim sua avaliação reflexo dos resultados da aprendizagem e competências construídas, valorizando e reconhecendo o aluno como centro destas produções de competências.

Distinto do modelo adotado anteriormente, que cristaliza as matrizes curriculares dos cursos formativos, o ECTS almeja melhorar a compatibilidade dos programas de ensino, a partir de um modelo unificado - não necessariamente igual já que não é obrigatório – onde as universidades dialogam e juntas debatem e elaboram as bases curriculares, bem como sistemas de avaliações, facilitando assim a mobilidade estudantil; elevação da qualidade do ensino; flexibilidade e diversidade nas trajetórias formativas e aprendizagem cultural ao longo da vida.

De acordo com Iacobucci (2012) *apud* Comissão Europeia (2009):

Poderemos afirmar com algum grau de certeza que, em última instância, as grandes finalidades do Sistema que estamos a analisar, são: 1) a efectiva promoção dessa nova abordagem pedagógica, com tudo o que ela implica, em termos de flexibilização do curriculum e, portanto, de poder de escolha de percursos diferenciados por parte do estudante (incluindo a acrescentada possibilidade de empreender períodos de estudo no estrangeiro); e 2) obviamente, a afirmação de um instrumento rigoroso para os mecanismos de reconhecimento, baseado sim no cálculo da quantidade de trabalho, mas também em um conjunto de resultados de aprendizagem certificados e verificáveis por parte das outras instituições de ensino (p. 32).

Corroborando com esta realidade, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal afirma que o ECTS possui grande relevância, pois configura-se como um instrumento de flexibilidade e mobilidade ocasionando transformações nas organizações curriculares, pedagógicas e também no sistema de avaliação e acreditação. Possibilita uma construção do conhecimento mais participativa alicerçada nas competências de aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a ensinar. Assim, favorece uma formação que ultrapassa “um sistema curricular tradicional baseado na “justaposição”

do ECTS. 1988. Recuperado em 20 setembro, 2015 de http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/ects_manual-utilizador310398.pdf

de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objectivos de formação a prosseguir¹²”.

No entanto, ressalta-se que para consolidação deste Espaço Europeu de Ensino Superior, foi necessário também, a partir de 1998, elaborar o documento “Suplemento ao Diploma”, criado pelo Conselho Europeu em conjunto com a UNESCO, que estabelece um conjunto de informações norteadoras para as instituições em seus processos de reconhecimento. Porém, foi no encontro ministerial de Berlim em 2003, que foi determinado com maior clareza os princípios reguladores deste documento e também estipulado o prazo (até 2005) para difusão integral destas diretrizes em todas as universidades.

Segundo o Ministério da Ciência e do Ensino Superior de Portugal “O Suplemento ao Diploma assume um papel fundamental como instrumento de mobilidade uma vez que descreve a natureza e o conteúdo dos programas curriculares, o nível de qualificações e presta informação sobre o sistema do ensino superior”¹³ tais como o número de créditos, por cada unidade curricular abrangendo todas as formas de trabalho previstas, incluindo horas de contacto e horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação; classificação das unidades curriculares; classificação e qualificação final dos cursos e graus; menção qualitativa; sistema europeu de comparação de classificações, etc.

Vale ainda destacar, complementando esse conjunto de ações adotados no Processo de Bolonha, a nova organização em ciclos que as universidades vêm adotando como resposta aos novos paradigmas da construção do saber, bem como as novas demandas do mercado de trabalho. Segundo Tauch:

durante a década de 90 do século passado, alguns governantes europeus começaram a identificar na estrutura dos currículos académicos do próprio país a causa dos problemas do sistema nacional de ensino superior, nomeadamente: a longa duração dos estudos (“amiúde 7-8 anos para cursos de duração nominal de 5 anos”) e, conseqüentemente, os custos (públicos e privados) elevados, a dificuldade na reconhecimento dos títulos a nível internacional (e portanto o decréscimo de estudantes estrangeiros), taxas de abandono elevadas, elevados graus de desemprego entre graduados, falta de flexibilidade e adaptabilidade dos programas de estudo (p. 2-3)¹⁴.

Sendo assim, em resposta as estas problemáticas supracitadas, é adotado progressivamente nas universidades da UE a nova organização de ensino superior estruturada em três ciclos. Neste modelo, o primeiro ciclo confere o grau de licenciado e possui duração

¹² Informações consultadas no Documento do Ministério da Ciência e do Ensino Superior de Portugal no site: <http://docplayer.com.br/1964492-Processo-de-bolonha-processo-de-bolonha.html>

¹³ Informações consultadas no site: <http://docplayer.com.br/1964492-Processo-de-bolonha-processo-de-bolonha.html>

¹⁴ TAUCH, Christian. Understanding the characteristic of European Degree Structure, *in* European University Association (EUA): Bologna Handbook: “making Bologna work”. 2006. Berlim: RAABE.

que varia entre seis a oito semestres – três anos -, contendo a carga horária mínima de cento e oitenta créditos (ECTS). Ao longo desta formação, privilegia-se uma abordagem generalista, permitindo ao estudante transitar por múltiplas áreas do conhecimento. Desta forma, mesmo conferindo um diploma ao término desta etapa, a inserção no mercado de trabalho ocorre apenas parcialmente, abrangendo somente as demandas que não necessitam de uma formação especialista. Vale salientar, que para continuidade nos ciclos posteriores, é obrigatório a conclusão desta primeira etapa formativa.

No segundo ciclo, após conclusão dos noventa e/ou cento e quarenta créditos, ao longo de dois anos (dois ou quatro semestres) o estudante ganha o título de mestre, especializando-se uma área profissionalizante (engenharias, psicologia, etc.) ampliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Vale destacar, que os cursos de mestrados podem ser integrados ao primeiro ciclo, deste que seja ofertado pela instituição a modalidade de mestrado integrado, que junta o 1º e 2º ciclo em uma mesma formação no período de cinco anos. Desta forma, a formação científica essencial dos estudantes licenciados é assegurada durante o período do 1º ciclo, mas o exercício pleno da profissão que corresponde à sua área de formação exigirá uma formação suplementar que é ofertada pelo 2.º ciclo, ou seja, pelo mestrado.

Por fim, o terceiro ciclo, que possui duração de no mínimo seis semestres (três ou quatro anos), confere ao estudante, ao término desta etapa, o grau de doutor, podendo também ser integrado aos ciclos anteriores, desde que contemple o mínimo de dezesseis semestres de formação. Este ciclo possui como objetivo aprofundar o conhecimento no campo das investigações, bem como formar profissionais aptos para desenvolver atividades nas universidades (pesquisa, extensão e docência).

Vale sobrelevar, que para alcançar esta realidade (transformação política, económica, cultural e educacional), foram necessários encontros periódicos para elaboração e ratificação das diretrizes e normas debatidas nas reuniões intergovernamentais, como por exemplo, as de Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005). No entanto, mesmo com os grandes avanços conquistados até o ano de 2010 (primeira data estipulada para conclusão desta reforma), será necessária uma meta maior, em resposta, dentre muitas outras, a diversidade de modelos que existiam nos países europeus, para assim efetivar integralmente o Processo de Bolonha e suas diretrizes (Pimentel¹⁵).

Conclusões

Na atualidade, a universidade adentra em uma nova crise de identidade, reflexo do esgotamento, ainda influenciado por estruturas de ensino seculares, que não mais planifica

¹⁵ PIMENTEL, Alessandra, Coord. *Projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador, 2008. [Consult. 18 de outubro de 2015]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>.

em seus objetivos apenas valores formativos culturais e científicos. A possível inclinação para a lógica mercantilista assume um papel norteador nestas instituições tanto nos debates políticos, como também na organização de cursos e projetos pedagógicos (Santos e Filho, 2009).

Além disso, com a expansão do pensamento capitalista, avanço tecnológico, globalização, dentre outros fatores, a produção e difusão do conhecimento foi modificada, exigindo novas ferramentas e estratégias para manuseá-la. O modelo cartesiano centrado na disciplinaridade, apesar de sua relevância para os avanços sociais, não sustenta mais as novas demandas do mundo globalizado produtor de informações ininterrompidamente.

Desta forma, fica evidente, assim como discutido neste artigo, a necessidade de uma reforma educacional que acompanhe essa evolução e sintonize a universidade novamente como eixo central da produção do conhecimento e cultural da sociedade. Neste contexto, percebeu-se que o surgimento do Processo de Bolonha configurou-se como um movimento intergovernamental que anseia atender as novas demandas da sociedade e confrontar a atual crise identitária das universidades europeias.

Sendo assim, foi planejado, a partir destas novas necessidades, uma reforma do ensino superior na UE de forma integrada, almejando garantir o fortalecimento económico perante demais países do mundo, ressignificar a estrutura de títulos académicos, modificar o papel do estudante diante de sua trajetória formativa e aumentar a empregabilidade dos egressos.

Ao longo dos últimos 15 anos, desde a implementação do Processo de Bolonha, muitos avanços ocorreram, desde a adesão integral de todos os Estados membros da União Europeia a esta proposta, até o crescimento significativo dos estudantes matriculados nas universidades europeias. Houve também um avanço expressivo na mobilidade da comunidade académica (estudantes, professores, investigadores, etc.) agregando um aprendizado por competências que ultrapassa o saber meramente teórico (Ramos, 2012).

No entanto, faz-se necessário refletir acerca de algumas considerações, não negando a eficácia dos avanços conquistados pelo Processo de Bolonha, mas com intuito de auxiliar na continuidade desta reforma satisfatoriamente. Com certeza o Processo de Bolonha auxiliou na transformação das universidades, aproximando-as das novas demandas da atualidade. Porém, percebeu-se que pouco se problematizou acerca da integração do ensino superior com as demais esferas educativas (básicas e secundárias), possibilitando, desta forma, uma reforma parcial no sistema educacional, reforçando o distanciamento pedagógico, económico e metodológico entre estas instâncias.

Além disso, mesmo após o desenvolvimento de um novo sistema de créditos e estruturas de ciclos, notou-se que não houve efetivamente capacitações dos gestores e professores das universidades para este rompimento de paradigma, no qual o aprendizado centra-se na interdisciplinaridade e na participação ativa do estudante no processo de formação. Em consequência disso, mesmo com uma participação ampliada dos discentes nas escolhas

das disciplinas, o modelo de ensino permaneceu centrado na transmissão do conhecimento – em sala de aula e demais espaços – respeitando a hierarquia do professor como sujeito autoritário nesta “ditadura do saber”. Assim, foi possível concluir que o estudante encontra-se em um novo modelo de educação (mais eficaz comparado ao anterior), porém com práticas e metodologias semelhantes as utilizadas nas universidades de séculos anteriores, assumindo apenas uma autonomia velada na escolha de disciplinas – isto porque a estrutura de ensino/aprendizagem dos cursos - no geral fazem parte do mesmo plano curricular do movimento pré-bolonha.

Outro aspecto que merece ser abordado após efetivação de Bolonha, refere-se à necessidade de a universidade relacionar educação com mercado de trabalho, como se esta equação fosse natural e inevitável. Ao sugerir esta lógica, fere-se, indubitavelmente, a lógica da formação direcionada ao crescimento pessoal e cultural com valores na formação humanística e resolução de conflitos da atualidade.

Ficou evidenciado, como hipótese após a breve revisão de literatura, a partir da redução da licenciatura, integração do 1º e 2º ciclo, elevadas taxas de propinas e discussão constante acerca da empregabilidade (mesmo sem estudos detalhados que apontem a eficácia deste novo modelo para inserção no mercado de trabalho), que um dos principais resultados esperados com a reforma de Bolonha foi a produção de profissionais em um curto período de tempo e em grande escala para alimentar o sistema neoliberal.

Por fim, destaca-se que ainda é muito recente a implementação do Processo de Bolonha, sendo assim, não é possível uma análise aprofundada acerca dos resultados desta reforma. Por conta disso, justifica-se a carência de estudos acerca desta temática, o que inviabilizou discussões mais sólidas neste artigo (vale mencionar que a pesquisa foi norteadada por uma revisão bibliográfica resumida, o que também contribuiu para conclusões apenas parciais). No entanto, fica evidente mesmo com as problemáticas abordadas, que o Processo de Bolonha oportunizou uma grande reforma nas Universidades, viabilizando uma transformação nos pilares estruturais destas instituições, iniciando uma trajetória para uma reforma educacional cada vez mais relevante para a sociedade.

Algumas referências

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR DE PORTUGAL. *Processo de Bolonha*. [Consult. 22 de novembro de 2015]. Disponível em WWW: <URL: <http://docplayer.com.br/1964492-Processo-de-bolonha-processo-de-bolonha.html>

COMISSÃO EUROPEIA. *Sistema Europeu de Transferência de Créditos – Manual do Utilizador do ECTS*. 1998. [Consult. 20 de setembro de 2015]. Disponível em WWW: <URL:http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/ects_manual-utilizador310398.pdf

IACOBUCCI, Gabriele. *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)* (Tese de Mestrado, texto policopiado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

JANOTTI, Aldo - *Origens da Universidade: A singularidade do caso Português*. 2ª ed. São Paulo. Editora da Universidade, 1992. ISBN 85-314-0085-6.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário; CATANI, Afrânio - O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista Avaliação*. Sorocaba, São Paulo: Campinas. ISSN 1982-5765. 2008, Vol. 13.

OLIVEIRA, Terezinha - Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Revista Varia Historia*. Belo Horizonte. ISSN 1982-4343. 2007, Vol. 23.

PIMENTEL, Alessandra - *Projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador, 2008. [Consult. 18 de outubro de 2015]. Disponível em WWW: <URL: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>.

RAMOS, Ana - *A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal – Encontro Nacional*. Castelo Branco: Serviços Gráficos do IPCB, 2012. [Consult. 12 de Dezembro de 2015]. Disponível em WWW: <URL: <http://hdl.handle.net/10400.11/1765>. ISBN 978-989-8196-22-4.

SANTOS, Boaventura; FILHO, Naomar - *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2009. ISBN 9789724037219.

TAUCH, Christian. Understanding the characteristic of European Degree Structure. *European University Association (EUA)*. Berlim: RAABE. Bologna Handbook. 2006.

Artigo Recebido a 01 de maio de 2016 | Aceite a 09 de outubro de 2016