



O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR E CIDADANIA EUROPEIA

THE EUROPEAN AREA OF HIGHER EDUCATION AND EUROPEAN CITIZENSHIP

EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR Y CIUDADANÍA EUROPEA

*Elisabete Monteiro de Aguiar Pereiraⁱ
Rogério Duarte Fernandes dos Passos*

RESUMO: O presente artigo objetiva resgatar os antecedentes, bem como a trajetória da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES –, apontando que a ideia de sua organização é anterior ao Processo de Bolonha, embora este tenha sido sua face mais conhecida. O texto busca cotejar essa construção com a busca de uma nova ideia de cidadania europeia. Considera-se no texto os marcos de repercussão política, jurídica e educacional no âmbito do concerto europeu contemporâneo, idealizando um conceito de Europa alargada e, igualmente, um espaço para a sua projeção no campo educacional no mundo globalizado, contribuindo para a alocação e desenvolvimento da cidadania europeia, valor que se vincula aos campos da cultura e da educação e, neste caso, à constituição de uma universidade europeia com harmonização de estrutura, currículo, tempo, créditos e níveis de formação. O EEES passou a existir formalmente, a partir de 2010, embora sua estruturação continue em processo, seja por conta das questões próprias dos 48 países que o compõem, seja pelas questões internas das universidades que a ele se agregam.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de Bolonha. Ensino Superior - Europa. Reforma universitária - Europa. Cidadania europeia. Universidade.

ABSTRACT: The present article aims to recover the antecedents, as well as the trajectory of the European Space of Higher Education – ESHE – construction, pointing out that the idea of its organization predates the Bologna Process, although this was its better known face. The text seeks to compare this construction with the new idea of European citizenship. The text considers the political, legal and educational repercussions within the framework of the contemporary European concert, in the way of idealizing an enlarged European concept, as space for its projection in the globalized word educational field. It can contribute to the allocation and development of European citizenship, which is linked to the fields of culture and education, and to the establishment of a European university with harmonization of structure, curriculum, time, credits and levels of training. The EHEA formally started in 2010, although its structuring is continuing in process, either because of the specific issues of the 48 countries that comprise it, or because of the internal issues of the universities that has joined it.

KEYWORDS: Bologna Process. Higher Education - Europe. University reform - Europe. European citizenship; University.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo rescatar los antecedentes, así como la trayectoria de la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior – EEES –, apuntando que la idea de su organización es anterior al Proceso de Bolonia, aunque éste ha sido su cara más conocida. El texto busca cotejar esa construcción con la búsqueda de una nueva idea de ciudadanía europea. Se considera en el texto los marcos de repercusión política, jurídica y educativa en el marco del concierto europeo contemporáneo, idealizando un concepto de Europa ampliada y, también, un espacio para su proyección en el campo educativo en el mundo globalizado, contribuyendo a la asignación y desarrollo De la ciudadanía europea, valor que se vincula a los campos de la cultura y de la educación y, en este caso, a la constitución de una universidad europea con armonización de estructura, currículo, tiempo, créditos y niveles de formación. El EEES pasó a existir

Submetido em: 31/08/2017 - Aceito em: 21/11/2017 - Publicado em: 11/12/2017.

© Rev. Inter. Educ. Sup.

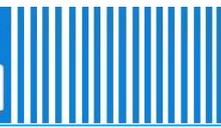
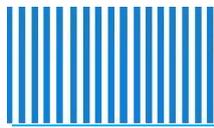
Campinas, SP

v.4

n.1

p.175-196

jan./abr. 2018



formalmente, a partir de 2010, aunque su estructuración continúe en proceso, sea por cuenta de las cuestiones propias de los 48 países que lo componen, sea por las cuestiones internas de las universidades que a él se agregan.

PALABRAS CLAVE: Proceso de Bolonia. Educación superior - Europa. Reforma universitária - Europa. Ciudadanía europea. Universidad.

INTRODUÇÃO

O texto aborda questões da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) na vinculação com a proposição de ser desenvolvida, por meio desse nível de ensino, uma concepção atual de cidadania europeia. Foi desenvolvido cotejando a história da criação de uma estrutura europeia de ensino superior, com os diferentes processos que ocorreram em tempos históricos anteriores ao Processo de Bolonha, seus contextos políticos e econômicos, seus princípios, objetivos e ações práticas.

Observe-se que foi um processo que se iniciou já na década dos anos de 1960, embora sua face mais conhecida tenha sido o Processo de Bolonha, iniciado formalmente em 1999. O Processo, no desenvolvimento dos dez anos de sua existência, caracterizou uma reforma universitária europeia de grandes proporções, tanto pelo número de países e instituições educacionais de ensino superior que congregou, como do ponto de vista da modificação da estruturação da universidade europeia e da nova organização curricular.

A criação de um espaço comum de ensino superior na Europa materializou-se inicialmente em diversas arquiteturas representadas nos programas e subprogramas – Sócrates, Erasmus, Erasmus Mundus, Comenius, Alfa, Alfa Tuning etc. – e, posteriormente, no Processo de Bolonha, que ao longo dos dez anos, pavimentou a efetivação do hoje conhecido, EEES².

Esses programas europeus no campo educacional contribuíram, e continuam contribuindo, para um ideal de integração no ensino superior, pressupondo inteligibilidade, mútuo reconhecimento, comparabilidade, competitividade, mobilidade, cooperação, aproveitamento de créditos e formação continuada. Assim, é possível crer que dentro de uma noção de sistema – considerando sistema como um conjunto ordenado de elementos direcionados para a realização de determinados fins, ainda que esses elementos singularmente conservem suas características e funções em face de metas de natureza individual –, funcione ora como um todo orgânico, ora como mecanismo meramente propositivo ou estratégico do ponto de vista educacional, político e econômico. O Processo de Bolonha foi, portanto, um sistema que teve suas ações voltadas para a realização de metas específicas que, pela sua amplitude, repercussão e significado, foi capaz de congrega, abarcar, direcionar e cooptar os demais

² A sigla em inglês corresponde à *European Higher Education Area* (EHEA).

processos e programas educacionais europeus em torno de seu relativo pioneirismo e, sobretudo, por conta de sua condição de protagonismo na educação superior.

O lançamento em 1998 do que se tornaria o processo de Bolonha, a aparência concomitante dos rankings universitários, nacional primeiro, depois internacional, põe fim à tranquilidade das instituições. Ao longo do tempo, a qualidade do treinamento foi postulada consistentemente excelente sem qualquer tipo de verificação. As reformas se seguem, os instrumentos de medição se afiam. Afligidos pelos resultados dos rankings, os decisores políticos reestruturam o superior. Em toda a parte da Europa, isso tira os dados, o processo de Bolonha é assimilado a todos os instrumentos implementados em uma certa desordem para encorajar os líderes das instituições a colaborar no desenvolvimento de novas regras do jogo mais exigentes para todas as categorias de pessoal. Sem exceção, eles são agora chamados a informar claramente as autoridades sobre a extensão do seu contributo para a qualidade da educação, produção científica e prosperidade e enriquecimento cultural. empresas.

O protagonismo do Processo de Bolonha, foi construído às margens das iniciativas da União Europeia (UE), de onde vem justamente a sua expressiva dimensão, pois foi edificado precisamente onde repousam os alicerces básicos da instituição universitária: a autonomia. A autonomia universitária permitiu ao Processo de Bolonha caminhar em passos mais largos que os do próprio processo de integração política e econômica da UE, e, ao ultrapassar, desde o início, o número de seus Estados membros, proporcionou a condição de projetar-se para além dela. Dessa forma, o Processo de Bolonha foi vetor da concretização do EEES, que, muito mais que mero objetivo, revelou-se em estratégia para a manutenção e restituição – sobretudo, ante ao potencial dos Estados Unidos da América (EUA) no campo educacional – de um lugar educacional central para a Europa.

ANTECEDENTES: O PROCESSO DE BOLONHA

Os antecedentes do Processo de Bolonha que, como processo não aconteceu de uma vez, nem foi implementado de cima para baixo ou pelo poder de um instrumento com força legal, foram muitos e variados. Podemos localizar elementos desse processo na década de 1950, na Conferência de Messina, ocorrida entre 1 e 3 de Junho de 1955³, que objetivou relançar o processo de integração europeia. Quatro anos depois, em setembro de 1959, teve lugar em Dijon, a Conferência Europeia de Reitores⁴ que estabeleceu recomendações para um Comitê Europeu de Universidades⁵ debater questões atinentes à uma universidade europeia (CONSELHO DA EUROPA, 1960).

³ Foi presidida por Joseph Bech e contou com o trabalho de Walter Hallstein, secretário de Estado da então República Federal da Alemanha em 1955.

⁴ *The Conference of European University Rectors and Vice-Chancellors.*

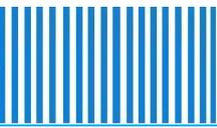
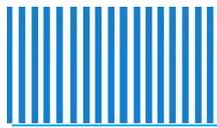
⁵ *European Universities Committee.*

No entanto, as negociações revelaram-se complexas demonstrando a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema da criação de uma universidade europeia (CORBETT, 2006). Uma nova tentativa para a criação – agora mais vigorosa – surge entre o final de 1959 e 1960, impulsionada por Étienne Hirsch, que chefiou uma comissão com o objetivo de estruturar um modelo europeu de universidade, a qual se colocaria no centro de uma teia de universidades europeias e instituições de pesquisa, em reforço à própria cultura e identidades europeias (CORBETT, 2006). A proposta não alcançou o consenso político necessário para a sua concretização, revelando dificuldades de compreender um papel maior e mais ativo de liderança política de um Estado nacional em um domínio comunitário a se edificar por meio de um campo de natureza não necessariamente econômica, com a transferência de competências historicamente concebidas no âmbito interno, para uma organização de instituição de ensino superior que se queria supranacional.

Ao lado de dificuldades políticas, o edifício que se tentava arquitetar não apresentava caminhos para seguir em direção às instituições universitárias que, em essência, são construídas sobre o princípio da autonomia. Corbett (2006) opina que a proposta de uma dimensão universitária europeia foi coincidente com a existência da proposta de uma comunidade europeia e que as motivações da década de 1950 se inscreviam em questões como a necessidade ou não de criação de uma instituição supranacional para a formação das elites do continente. No entanto, as ideias permaneceram e os esforços para a sua realização prosseguiram, nem tanto mais sobre se fazer a formação das elites, mas sobre uma formação que pudesse ser reconhecida pelo mercado europeu, por se basear em uma harmonização curricular.

Na década de 1960, a Declaração de Bonn de 18 de Julho de 1961, subscrita pela então Alemanha Ocidental, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos, objetivava reforçar os valores ocidentais e de mercado e fazer o processo de integração avançar no interior das Comunidades Europeias. Estes países sublinharam que a cooperação deveria ir para além da questão econômica e política, devendo ser estendida, em especial, para o campo da educação, pesquisa e cultura, cujos esforços seriam conduzidos pela reunião periódica de ministros da educação.

No ano de 1971, por uma nova resolução de ministros da educação desses países, recolocando a educação em uma dimensão comunitária, se estabeleceu outras dimensões à integração – notadamente culturais e de valores imateriais –, propondo que o tema da instrução fosse para além de uma questão meramente atinente à vida econômica (CORBETT, 2006). Nestes dados fica menos aparente a ideia de que o EEES teve como primeira intenção recuperar a atenção de estudantes do mundo que havia sido perdido para os EUA e mais as necessidades internas do continente europeu.



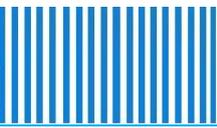
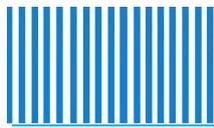
Verifica-se que o caminho possível para a edificação desse espaço de educação superior europeu teve dificuldades políticas que se colocaram no ínterim do processo de integração que, na visão dos Estados membros da UE, não poderia paralisar as demais pautas ou politicamente inviabilizá-las por conta das profundas dificuldades na negociação e construção de consensos sobre a questão do papel da universidade, demonstrando a existência de limites na edificação de realizações supranacionais e comunitárias em uma área em que a soberania nacional reafirma-se tão tradicional e antiga como as questões próprias da autonomia universitária.

Com a dificuldade nas negociações no âmbito da educação superior, na correspondente construção de consensos jurídicos e políticos e na questão inerente à autonomia universitária, os textos que alicerçaram a construção de uma Europa na área da educação superior vão se substanciar em documentos em que a adesão ao seu conteúdo é voluntária, isto é, no *soft law*, apontando de forma mais precisa um direito maleável, sem a força cogente representada na expressão inglesa *law*, que caracteriza a norma jurídica como dotada, inclusive, de imperatividade e poder de coerção. Assim, por meio da *public international soft law* (HACKL, 2001), foi possível a construção de um projeto comum para a educação superior representada, sobretudo, no Processo de Bolonha (embora outros anteriores tenham existido, como mencionado anteriormente), substanciando uma adesão flexível e a não adoção uniforme de suas diretrizes.

É nesse contexto jurídico que se inscreve o mais importante documento de organização da reforma universitária, a *Magna Charta Universitatum* de 1988, marco e ponto de partida do que conhecemos como Processo de Bolonha. Assim, o Processo de Bolonha, implementado a partir de 1999, teve sua origem dez anos antes com a redação da Carta Magna elaborada por ocasião da reunião de quatrocentos reitores na celebração dos novecentos anos da Universidade de Bolonha, a mais antiga universidade da Europa. Celebrada como a *Alma Mater* do processo que se desvelava, a “Magna Carta das Universidades” em seu preâmbulo revela o entusiasmo pela,

supressão definitiva das fronteiras comunitárias e na perspectiva de uma colaboração alargada entre todos os povos europeus entendendo que os Povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e se internacionaliza (...)(MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1).

A “Carta” é um texto que, do ponto de vista estrutural, enuncia os pilares do edifício que se desenvolveria ao longo do Processo de Bolonha para culminar no EEES. O texto preambular prossegue considerando que o futuro da humanidade, em boa medida, “depende do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se forja nos centros de cultura, conhecimento e investigação que se tornaram as verdadeiras universidades” (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1). Considera também, a tarefa de difusão dos



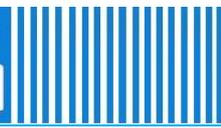
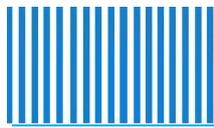
conhecimentos para o conjunto da sociedade “cujo futuro cultural, social e econômico exige nomeadamente um considerável esforço de formação permanente” (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1) e que seja dada uma formação ao universitário “que lhes permita contribuir para o respeito do equilíbrio do ambiente natural e da vida” (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1).

A Carta Magna de 1988 tem como ponto de maior relevância o de reafirmar as características do ideal secular de universidade, definida como a instituição dedicada a preservar, a transmitir, a gerar e expandir o conhecimento, sendo seus pilares o caráter internacional de sua natureza, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a autonomia universitária.

A partir desses alicerces, os reitores signatários, e os que viessem a se incorporar, explicitam sua adesão aos princípios fundamentais do processo que norteia todas as demais nações e universidades que, voluntariamente, participam do processo. Os princípios da Carta Magna apresentam os aspectos estruturais para a universidade, a despeito da diversidade própria de cada instituição e, a adesão a eles, as unifica na tarefa dedicada principalmente ao ensino e à investigação, preservando a autonomia, a liberdade e a independência de qualquer poder político, econômico e ideológico. A indissociabilidade entre a atividade didática e a de investigação é enunciada como exigência da sociedade e da ciência, como o fora no projeto da universidade humboldtiana em 1810, e a liberdade de investigação, ensino e formação, são proclamadas face aos poderes políticos, econômicos e religiosos, igualmente enunciando a recusa da intolerância e a conclamação ao diálogo entre culturas, devendo a educação superior superar os limites geográficos e políticos em favor da interação e recíproco conhecimento entre as culturas (materializando fator de multiculturalismo).

Estes valores embora não sejam novos e desconhecidos para a maioria das universidades do mundo, pois remontam aos princípios estipulados por Humboldt (1997) na organização da Universidade de Berlim, em 1810, tornando-se marco da universidade moderna, muitas vezes deixam de ser os norteadores das ações. Particularmente a história das universidades latinas demonstra que em não poucos períodos as universidades foram violadas nesses direitos e muitas hoje efetivamente perderam sua autonomia política, econômica, didática e de investigação.

A Declaração de Bolonha, escrita em 1999, reafirma o que foi estabelecido na Carta Magna e inicia, com esses princípios, uma fase de reestruturação para a universidade europeia, sublinhada por uma política com novos aspectos: de equivalências nos campos dos estudos, dos títulos e exames – ainda que preserve os diplomas nacionais –; de estímulo à mobilidade de professores, pesquisadores e estudantes; de bolsas de estudos como parte de uma estratégia que contemple a realização de sua missão contemporânea; de unicidade na estrutura de graus, dividida em ciclos. Além dos princípios acolhidos pelas nações e universidades, outros



aspectos foram acertados como o do reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior na região.

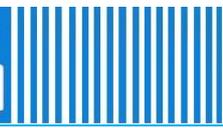
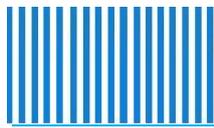
Muito do que estabelece a Declaração de Bolonha de 1999 já vinha sendo trabalhado e estava no texto dos anos de 1970 e revela o esforço continuado para impulsionar a criação de um espaço privilegiado e integrado da educação superior na Europa. Já a Convenção de Reconhecimento de Lisboa de 1997, demonstrando preocupação em acelerar a criação desse espaço, determina aos signatários que forneçam, de forma clara e precisa, informações sobre seus sistemas de ensino, necessárias para o reconhecimento internacional de suas qualificações.

A Convenção de Reconhecimento de Lisboa ainda estabelece o compromisso dos Estados a encorajar a implementação do suplemento de diploma nos moldes do que foi desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Conselho da Europa, em um modelo que objetiva alcançar a descrição mais completa possível das qualificações adquiridas pelos alunos universitários. A Convenção foi complementada em seu arcabouço institucional e técnico, por outros textos de caráter subsidiários adotados pelo Comitê da Convenção de Lisboa, como a Recomendação sobre Qualificações de Acesso Internacional, de 1999, o Código de Boas Práticas na Prestação de Educação Transnacional, a Recomendação sobre Procedimentos e Critérios para Avaliação de Qualificações e Períodos de Estudos Estrangeiros, ambos de 2001, e pela Recomendação sobre o Reconhecimento de Graus Conjuntos e seu Relatório Explicativo de 2004.

Em continuidade ao processo que tomava forma, a Declaração de Paris-Sorbonne de 25 de Maio de 1998, conjuntamente produzida pelos ministros responsáveis pela educação superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido reconhecia os progressos na construção europeia e estabelecia as características do intencionado EEES⁶: a criação de uma estrutura de referência para o sistema europeu de educação superior com maior cooperação acadêmica, unidade europeia, respeito à diversidade nacional e intercâmbio de conhecimentos por meio da mobilidade de estudantes e docentes. Os quatro países ratificavam o intuito de encurtar barreiras e encontrar soluções comuns para o aperfeiçoamento do sistema educacional na Europa (PEREIRA, 2011).

Para Croché e Charlier (2009) a Declaração de Sorbonne é a estruturante da arquitetura do que foi objetivado no ano seguinte na Declaração de Bolonha. Para os autores, desde esse tempo a estruturação do ensino superior europeu em dois ciclos visava melhorar a empregabilidade e a mobilidade dos estudantes europeus, bem como a atratividade para o seu

⁶ No Brasil também se encontra a denominação de Área Europeia de Educação Superior.



sistema de ensino superior. São da mesma opinião Gaston (2010) e Cerdeira e Patrocínio (2010).

Ficava explícito que o EEES não deveria ser a Europa do Euro, dos bancos e do viés econômico somente, devendo se constituir em uma Europa do Conhecimento, contemplando as suas dimensões culturais, intelectuais, sociais e tecnológicas, cuja estruturação contaria com a decisiva contribuição das universidades presentes de há muito no continente europeu (BOLOGNA- BERLIN, 2003). O documento lembra que no passado europeu, professores e estudantes circulavam pelo continente de forma livre, difundindo o saber, diferentemente daquele momento de 1998 em que muitos alunos concluíam a sua formação sem uma experiência plural, capaz de transpor as fronteiras nacionais.

A Declaração destaca o período de mudanças estruturais vividas na educação em que, a formação ao longo da vida, as condições de trabalho e a diversificação de carreiras profissionais não mais poderiam ser ignoradas. Ela é importante pois dá a visão da necessidade de proporcionar melhores condições para que os estudantes encontrem suas vocações, o que levará à organização do currículo em bases da formação geral no primeiro ciclo da universidade, o do bacharelado. Em seguida ao bacharelado, ter-se-iam programas diversificados e estudos pluridisciplinares, compreendendo o aprendizado de diferentes línguas e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com o reconhecimento do bacharelado como passível de qualificação e de outorga de transparência ao processo, somando-se que o ciclo de pós-bacharelado poderia trazer a opção de um título de mestre, com menor duração (dois anos), e o de doutor, com mais três anos, após a titulação de mestrado, sublinhando-se em ambos, a pesquisa. Os alunos ainda seriam estimulados a agregar em sua experiência universitária a vivência em uma universidade estrangeira, e os docentes, a adicionar às suas, a convivência, o ensino e a pesquisa em outros países europeus, ratificando, em tom conciliador, o importante papel da UE para o sucesso de uma política de mobilidade.

O papel dos governos nacionais também não deveria ser ignorado, especialmente na validação de conhecimento e de instâncias de estudo, e mesmo, dos próprios diplomas. Os acordos interuniversitários, o diálogo e a progressiva harmonização de estruturas, seria parte dessa agenda, aliada a um quadro comum de referência, capaz de guiar os esforços europeus em direção da melhor legibilidade dos diplomas, da mobilidade e da potencialização de aptidões em benefício da Europa, dos estudantes e dos cidadãos.

A ESTRUTURAÇÃO POR MEIO DAS REUNIÕES BIANUAIS E SUAS DECLARAÇÕES

A estruturação do Espaço Europeu de Educação Superior se fez nos dez anos do desenvolvimento do Processo de Bolonha e especialmente pelas definições e políticas traçadas nos encontros bianuais e apresentadas por meio de uma Declaração que recebia o nome da localidade em que ocorria o encontro.

A Declaração de Bolonha, assinada em 19 de Junho de 1999, por ministros da educação europeus de vinte e nove países, fortalecia a consecução de uma tendência existente nos campos político e acadêmico – inclusive no bojo da opinião pública –, de se construir uma Europa mais ampla e completa, e evidenciava o papel de destaque das universidades no desenvolvimento cultural europeu, igualmente destacando a criação de uma área comum como fundamental para a circulação e empregabilidade dos cidadãos (BOLOGNA-BERGEN, 2005).

O texto traz o conceito de Europa do Conhecimento como um fator essencial à consolidação e enriquecimento da cidadania europeia, inclusive de maneira a lhes oferecer o referencial de habilidades para o milênio, no ínterim de uma sociedade que pudesse expressar a consciência de pertencimento e o compartilhamento nos campos social e cultural europeu. Os valores relativos a importância da educação e cooperação em favor da estabilidade, da paz e da democracia, se traduzem em itens destacados como essenciais em face dos acontecimentos verificados no sudeste europeu por conta dos conflitos nos Bálcãs, notadamente a Guerra da Iugoslávia (1991-1995) e a Guerra do Kosovo (1998-1999).

Contando com as sugestões de estudiosos europeus na área, enunciava-se que a competitividade da Europa – seguida de vitalidade e eficiência – deveria ser proporcional ao potencial de atração, em um patamar compatível com as vultosas tradições do continente nos campos da cultura e da ciência.

Diante disso, os objetivos dessa tarefa restariam alicerçados – até o ano de 2010 – em fazer o EEES trazer em suas bases, um sistema de créditos com equivalência, estruturados em um sistema de dois ciclos de estudos e o suplemento ao diploma para a promoção da empregabilidade dos cidadãos europeus, alargando assim, o compartilhamento de uma cidadania europeia. O primeiro ciclo com duração mínima de três anos, habilitando ao mercado de trabalho europeu, o segundo, com duração mínima de dois anos, conduzindo ao grau de mestre e o terceiro, em fluxo contínuo de mais três anos, totalizando cinco anos, conduzindo ao grau de doutor (sendo, portanto, dois de mestrado e mais três no doutorado).

O uso do sistema de créditos, os ECTS (*European Credit Transfer System*) deveria incentivar amplamente a mobilidade e os estudantes deveriam ter acesso aos meios de estudo, estágio e demais serviços relacionados, com o reconhecimento e a valorização dos períodos vivenciados em contextos europeus de formação, ensino e pesquisa. Vivências importantes, outrossim, para o sentimento de uma cidadania europeia. Além destes, a garantia da qualidade e de metodologias comparáveis no bojo dos currículos, são itens que integraram a agenda estabelecida, contemplando respeito à diversidade cultural, estudo de línguas, sistemas de ensino e à própria autonomia universitária na construção do EEES. Essa construção poderia contar com o trabalho de organizações europeias e organizações não governamentais que atuassem no ensino superior.

A flexibilidade na aprendizagem e na obtenção das qualificações foi um valor destacado e realizável por meio de uma base comum, cujo apoio deveria residir no sistema de créditos ECTS, apto para transferência e acumulação, estabelecendo – ao lado do suplemento ao diploma –, compatibilidade, atratividade e competitividade ao futuro EEES.

A partir daí iniciam-se sistemáticas reuniões bianuais de ministros responsáveis pela educação superior, reitores e demais agentes da construção do edifício europeu da educação superior, enunciando, em cada encontro que foram desenvolvidos até 2010, os elementos-chaves do Processo de Bolonha para a consecução do EEES, como: “itinerários que permitam um percurso formativo que acumule créditos em ambientes não formais e escolares”, “empregabilidade”, “inovação”, “aprendizagem ao longo da vida”, “aprendizagem centrada no estudante”, “acúmulo da carga de trabalho do estudante”, “mobilidade”, “aprendizado de línguas europeias”, “desenvolvimento de novos currículos”, “modernização das instituições de ensino superior”, “equivalência de graus”, “equidade”, “garantia de acesso a grupos minoritários”, “homologação de títulos”, “metodologias comparáveis”, “avaliação da qualidade”, “reconhecimento da diversidade europeia como a sua maior riqueza”, e “programas integrados de estudo, formação e pesquisa”. Estes elementos dão a tônica de uma mentalidade que se quer incutir e desenvolver, formando a base de uma nova postura de cidadania europeia.

Dois anos após a Declaração de Bolonha ocorre a Conferência de Praga, em 19 de Maio de 2001, cujas decisões se encontram na Declaração de Praga. A escolha de Praga representou, simbolicamente, o objetivo de contemplar toda a Europa no processo e sua inserção na política de alargamento da UE. Um fato marcante dessa conferência foi a posição dos ministros de levar em consideração o conteúdo de documentos como os da Convenção dos Estudantes Europeus de Gotemburgo e da Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias, qualificando como positivo o envolvimento da Associação das Universidades

Europeias⁷ e da União dos Estudantes Europeus⁸ no interior do Processo de Bolonha e da própria Comissão Europeia.

O processo deveria contemplar módulos, cursos e currículos aptos a trazer um conteúdo europeu, capaz de conduzir, nos diferentes países, a um grau de comum reconhecimento. A aprendizagem ao longo da vida foi também destacada como parte de uma sociedade e de uma economia baseada no conhecimento e suas estratégias tidas como necessárias para o enfrentamento da questão da competitividade e das novas tecnologias, melhorando a coesão social, a oferta de oportunidades, a qualidade de vida, num claro alargamento da visão de cidadania europeia.

A atratividade deveria ser aumentada para estudantes europeus e não europeus, reforçando um quadro de colaboração inserido em perspectiva de uma educação transnacional, alicerçada em quadro comum de qualificações e mecanismos de garantia da qualidade, somados aos de acreditação, certificação e informação. O encontro de Praga expandiu os objetivos ao introduzir o reconhecimento da educação continuada como elemento essencial da construção do EEES e da construção de uma sociedade baseada em conhecimento e economia (PEREIRA, 2011). Nesse encontro, quatro novos países se tornaram membros⁹ totalizando trinta e três países.

Na reunião de Berlim, em 2003, outros sete países¹⁰ são admitidos ao Processo de Bolonha perfazendo um total de quarenta membros. O texto da Declaração de Berlim destaca a dimensão social do Processo de Bolonha, sublinhando a necessidade de aumento da competitividade em sincronia com a melhoria das características sociais em nível nacional e da própria Europa, reiterando o conceito de coesão social e a busca da redução de desigualdades sociais, reafirmando que o ensino superior deveria ser tratado como um bem público e de responsabilidade pública (PEREIRA, 2011).

⁷ A Associação das Universidades Europeias (AUE, *European University Association*), com sede em Bruxelas e resultando de uma fusão entre a Associação de Universidades Europeias e a Confederação das Conferências de Reitores da União Europeia, ocorrida em Salamanca, na data de 31 de março de 2001, lhe cabendo representar e apoiar universidades em quarenta e sete países europeus, contribuindo com o Processo de Bolonha e com as políticas de investigação da UE e demais iniciativas de outras associações internacionais europeias (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, s.d.).

⁸ A União dos Estudantes Europeus (UEE, *European Students Union*), criada em 1982 pela reunião de sindicatos nacionais de estudantes como o *Western European Students Information Bureau* (WESIB), em 1990 transformou-se no *European Student Information Bureau* (ESIB), e, finalmente, no ano de 2007, transformou-se na atual União dos Estudantes Europeus, e atualmente com sede em Bruxelas, representa institucionalmente os pontos de vista dos estudantes do continente em foros e discussões europeias (EUROPEAN STUDENTS UNION, 2015).

⁹ Croácia, Chipre, Liechtenstein e Turquia.

¹⁰ Albânia, Andorra, Bósnia-Herzegovina, Vaticano, Rússia, Sérvia e Macedônia.

O enunciado de tornar a Europa a economia mais dinâmica e competitiva do mundo – aliado a um crescimento sustentável e à criação de melhores empregos – assume um caráter *mainstream*¹¹ no interior do processo, no que se alia a ações que objetivavam garantir maior cooperação futura. Objetivou-se, ainda, não apenas preservar a riqueza cultural, mas, igualmente, a diversidade linguística, as tradições de herança comum, a inovação e o desenvolvimento socioeconômico, de maneira que, ao lado das instituições europeias de ensino superior, a participação das organizações representativas dos estudantes seria de grande importância no processo. Na Conferência de Berlim se registra a presença de representantes de países europeus ainda não participantes do Processo de Bolonha e de comitês conjuntos da UE, da América Latina e Caribe, demonstrando que o processo de reforma da educação superior interessava a países para além dos europeus. Isto se mantém nos demais encontros com repercussão na reestruturação de várias universidades em diferentes países asiáticos, na América Latina e no Brasil.

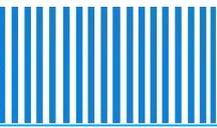
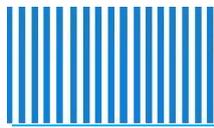
A reunião de 2005 que se desenvolveu em Bergen, na Noruega, contou com a participação formal de mais cinco países, totalizando quarenta e cinco participantes¹². A Declaração de Bergen estabeleceu novas diretrizes como a realização de reformas legislativas e a intensificação de esforços em favor do estabelecimento do EEES, sabendo-se que para tais ações era preciso tempo, sobretudo para melhor “otimizar” o impacto de alterações na estrutura dos currículos em favor de um ensino inovador que atendesse às necessidades da Europa.

A Conferência situou a continuidade dos esforços dos atores envolvidos, inclusive adicionando propostas de avaliação por pares (*peer review, refereeing*) das agências de garantia da qualidade nacional. Avanços ainda se faziam necessários no campo do mútuo reconhecimento de decisões de acreditação da qualidade. Os quadros nacionais de qualificação, por sua vez, foram tidos como oportunidades para alocar o aprendizado ao longo da vida, reconhecendo-se a bagagem anterior de conhecimentos em contextos formais e não formais, quando possível. O ensino superior – em “sinergia” com outros setores, inclusive com o Parlamento Europeu – foi destacado como importante para a atividade de pesquisa, desenvolvimento econômico e cultural, e, também, para a coesão social, advindo, daí, mudanças estruturais com alvo no fortalecimento da pesquisa, da inovação, da atratividade e competitividade do EEES.

Conclamando os governos nacionais a criar condições para o acesso dos menos favorecidos, foi reiterada a dimensão social do Processo de Bolonha, tida como condição necessária para a atratividade e competitividade do EEES, no que se buscou renovar o compromisso de uma

¹¹ *Mainstream* – corrente principal.

¹² Outros cinco países se tornaram membros: Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia.



educação de qualidade a todos, superando problemas econômicos e sociais e permitindo aos estudantes menos favorecidos, condições apropriadas de aprendizagem.

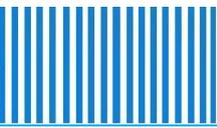
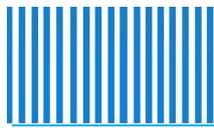
A mobilidade, apoiada na concessão de vistos, de autorizações de trabalho e no reconhecimento de períodos de estudos, foi abordada como essencial valor do Processo de Bolonha para a construção de um EEES aberto e colaborativo a outros espaços do mundo, pautado em desenvolvimento sustentável e nos esforços internacionais para garantia da qualidade, devendo prevalecer no tema, os valores acadêmicos no bojo de um quadro de educação transnacional.

No ano de 2007, no encontro em Londres¹³, foram estabelecidas prioridades relacionadas a padrões de garantia de qualidade, marcos de qualificações nacionais, reconhecimento comum de títulos – inclusive os de doutorado –, trajetórias flexíveis de reconhecimento de aprendizagem, e, para concretizar a ação na dimensão social, coletar dados acerca da mobilidade e condição econômica e social dos estudantes dos países participantes.

No Comunicado de Londres, intitulado “Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: respondendo aos desafios de um mundo globalizado” a avaliação foi a de que, alicerçados na diversificada herança cultural europeia, o processo avançava, com diferentes estágios nos países signatários, na construção do EEES com autonomia institucional, liberdade acadêmica, princípios aptos para a mobilidade, atratividade, competitividade, ações para o aumento da empregabilidade e fortalecimento da Europa (BOLOGNA-VLAANDEREN, 2007).

Diagnosticou-se, no entanto, a necessidade de contínua adaptação do ensino superior de forma a se garantir a competitividade do EEES, respondendo de forma eficaz à globalização. Nessa tarefa, as instituições de ensino superior são reconhecidas como de grande influência no desenvolvimento das sociedades, revelando-se como centros de aprendizagem, pesquisa e transmissão de conhecimento e, por isso, deveriam ter garantidos os recursos para a consecução de seu maior propósito, a saber, a preparação dos estudantes para viverem como cidadãos ativos em uma sociedade democrática, ao lado do preparo para o desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente como cidadãos europeus. Dessa forma, reafirmou-se que as instituições de ensino superior precisavam ser fortalecidas por meio de financiamento adequado, autônomo e responsável, acrescentando que a mobilidade foi destacada como elemento apto a criar oportunidades, a consolidar a cooperação internacional e melhorar a qualidade, ainda que permanecessem desafios como os relacionados à imigração, à insuficiência de recursos financeiros, às dificuldades para concessão de vistos de entrada e de permissões de trabalho.

¹³ Mais um país se vinculou ao Processo, a República de Montenegro.



Outro aspecto a ressaltar-se dessa Declaração de Londres foi a não regulamentação excessiva para o doutorado e o alinhamento do EEES com o Espaço Europeu de Investigação – que deveria ser consolidado até 2014 – com o efetivo trânsito de pesquisadores no interior da UE. No encontro de 2010, em Budapeste e Viena, o Processo de Bolonha definitivamente se consolidou no EEES e o ensino superior se firmou como elemento central em sociedades tidas como sustentáveis – tanto em nível nacional quanto europeu – respondendo aos desafios da globalização. Reiterou-se o papel vital do ensino superior para uma nova década, que foi estabelecida de 2010 a 2020, para a edificação da “Europa do Conhecimento”, onde se busque formar cidadãos aptos a ampliar talentos e capacidades. Enunciou-se a integração entre ensino e pesquisa em todos os níveis, novamente vista como a condição de alavancar o desenvolvimento cultural e social das sociedades europeias, em exemplo do que foi feito na estruturação da universidade moderna no modelo da Universidade de Berlim, organizado por W. Humboldt (1997).

Além dos valores da coesão social e do desenvolvimento cultural, cresceu-se o serviço comunitário dentre as missões do ensino superior, adicionando a necessidade de aumentar acesso de grupos sub-representados, devendo os governos igualmente atuar em outros níveis de ensino para o alcance dessa meta. Os avanços tecnológicos, a aprendizagem centrada no aluno e a globalização foram considerados como pauta de um mundo do trabalho em mutação, pugnando por cidadãos ativos e responsáveis diante do contexto de crise financeira global, iniciada no ano de 2008. A recuperação econômica e o desenvolvimento da economia em um patamar de sustentabilidade supunha uma Europa flexível no ensino superior, ainda que igualmente tenha se reiterado, por mais uma vez, que esse é um campo de responsabilidade pública, especialmente por conta das metas a se cumprir. Colocou-se o diálogo político e a cooperação como algo desejável com as demais regiões do mundo.

Na avaliação dos dez anos do Processo de Bolonha reconheceu-se que itens relacionados às linhas de ação, reforma curricular, garantia da qualidade, reconhecimento de títulos, dimensão social e mobilidade, estavam implantados em diferentes graus entre os países participantes e ficou claro a não homogeneização dos sistemas. No entanto, muitas vozes críticas se faziam ouvir no sentido de ser necessário ajustes como na direção da mobilidade, a qual estava ainda incipiente e foi verificada apenas de países menos desenvolvidos para países mais desenvolvidos, deixando assim de cumprir com seu principal objetivo que é o do conhecimento de diferentes culturas. A melhora do ensino e da aprendizagem e da empregabilidade também foram aspectos apresentados como ainda deficientes (BOLOGNA-VLAANDEREN, 2007).

Críticos como Croché e Charlier (2009) analisam que o Processo de Bolonha foi um vetor da mercantilização do ensino superior para servir apenas aos ideais de competição entre regiões e que os procedimentos de controle e garantia de qualidade estavam longe dos níveis padronizados e generalizados.

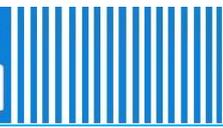
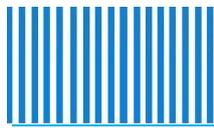
Em abril de 2012, a reunião em Bucareste, na Romênia, objetivou não só fazer o balanço da edificação do EEES, mas estabelecer as prioridades para o futuro do EEES (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2012). Permanecendo o quadro de profunda crise econômica e financeira na Europa, reconheceu-se prejudicado o financiamento adequado para a educação superior no bojo de um mercado de trabalho incerto e foram pautadas ações para reduzir o desemprego entre a população jovem. O apoio financeiro aos estudantes continuou sendo essencial para garantir patamar de igualdade no acesso e na oportunidade de mobilidade, clamando-se pela necessidade de total portabilidade de subsídios e empréstimos para o EEES, no que, para tanto, se requereu o apoio da UE.

Afirmando a existência de progressos, o documento ponderou que os esforços para a consolidação do EEES rumo ao futuro deviam continuar e, para o período de 2012-2015, o esforço devia se concentrar no apoio às instituições de ensino superior e aos demais atores do EEES, para a consecução de uma educação de qualidade e para o alargamento do acesso. Os índices de conclusão de graduados deviam ser aumentados, fortalecendo os estudantes como participantes ativos no interior de sua própria aprendizagem, com pensamento crítico, autoconfiança e independência intelectual. Ademais, o desenvolvimento de uma governança universitária mais eficiente, aliada a melhores estruturas de gestão nas instituições de ensino superior, foi enunciada sem que fosse comprometida a liberdade acadêmica.

Seguindo a agenda bianual e com a participação da Bielorrússia nas discussões, o encontro realizado em Yerevan, na Armênia, em Maio de 2015, produziu o Comunicado de Yerevan, que objetivou estabelecer como prioridade a busca da melhoria da qualidade no ensino, a promoção de maior empregabilidade e inclusão para os estudantes, bem como a necessidade de ações que coloquem em prática as reformas já acordadas, enunciando um novo encontro avaliativo para o ano de 2018, a ser ter lugar na França (BOLOGNA-YEREVAN, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observe-se que na análise de Croché e Charlier (2009), especialmente a partir de 1998, concomitantemente ao surgimento de *rankings* universitários nacionais e internacionais, o denominado Processo de Bolonha coloca fim à tranquilidade das instituições de ensino superior, impondo a elas a verificação de qualidade, criando um espaço em desordem que impulsionou os seus líderes do setor a desenvolver regras mais rígidas e transparentes para atestar às autoridades sua efetiva contribuição para a qualidade da educação, para a criação de um cenário de prosperidade, para a produção científica e para o próprio enriquecimento cultural das sociedades. Ainda assim, surgem as mais diferentes vozes no seu julgamento, no que, tendo sido usado para a justificação de muitas reformas, ora foi tido como a plataforma de lançamento das universidades ao terceiro milênio, ora como medida apta a revolucionar as práticas pedagógicas e a expandir a universidade para todos os públicos e habilidades



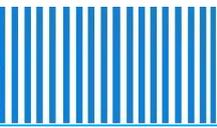
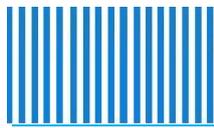
profissionais, galgando à Europa o *status* de farol para o resto do mundo, e ora como escopo de todos os males, materializando o viés de mercantilização do ensino superior, de competição extremada entre as diferentes regiões do mundo e exploração dos países do eixo Sul, inserindo-se os debates até mesmo no bojo das questões do secularismo por conta do acordo entre Santa Sé e França acerca do reconhecimento mútuo de diplomas (LIMA, AZEVEDO E CATANI (2008).

O fato, porém, é que observa-se que a construção do EEES, enunciada na Declaração de Bolonha em 1999, como sendo contemporânea aos documentos da UNESCO enquanto parte de um projeto para a educação superior europeia, desencadeado por meio do Processo de Bolonha, assumiu um protagonismo político na região, apto a anunciar uma reforma no ensino superior europeu. Ao longo desse processo, países fora do contexto europeu como os da Ásia, na América Latina, no Brasil, passaram a se interessar pela sua direção, propiciando passos para uma revisão do ensino superior, trazendo uma estrutura que não necessariamente se oriente por estes organismos, ainda que com eles se relacionem. É assim que um grande número de universidades no mundo tem tomado a estrutura curricular estabelecida no Processo como ponto importante para ser refletido, discutido e examinado em suas reformas (PETERSON, 2012).

No Brasil, algumas universidades federais, particularmente as que se reestruturaram depois de 2005 atendendo ao Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades (REUNI), trabalharam a implantação de Bacharelados Interdisciplinares de três anos, com regime de ciclos, com currículos que pretendem ser mais flexíveis e mais abrangentes, como o projeto da Universidade Nova da Universidade Federal da Bahia e o projeto pedagógico da Universidade Federal do ABC, em São Paulo.

Como foi demonstrado, as discussões sobre a importância de um papel mais preponderante para o ensino superior europeu iniciaram-se décadas antes de ser consubstanciado no Processo de Bolonha e se efetivou no intervalo 1999 a 2010. A partir desse último ano temos a efetivação do ensino superior europeu organizado em ciclos de estudos, com um currículo de formação geral para o primeiro ciclo, sistema de transferência de créditos e mobilidade no interior do espaço comum entre os países signatários. Para além dos princípios e objetivos voltados para o ensino superior, houve a estratégia para a construção de uma nova cidadania europeia alicerçada em uma nova unidade política-educacional.

A construção desse processo inicialmente localizado nas definições da *Magna Charta Universitatum*, surge autônomo do executado na UE e protagoniza todas as demais iniciativas. Ainda que tenham havido tensões nas discussões ao longo de seu desenvolvimento, as soluções, a partir de consenso, tiveram duas vertentes: uma de visão mais “social” – reivindicando o maior acesso de alunos menos favorecidos, o financiamento e responsabilidade pública perante a universidade –, e outra, mais afinada com o neoliberalismo



– relacionada com a diversidade de financiamento, com a inovação tecnológica, o empreendedorismo, o estabelecimento de boas práticas e a preparação para o “grande” mercado de trabalho.

A reforma universitária europeia, em todo o seu longo processo de efetivação, se fez por conta da adoção de instrumentos *soft law*, pelos quais a solução de compromisso se tornou possível e as abordagens e visões acabaram sendo contempladas em um único documento, sem no entanto, amarrar soluções únicas e definitivas. A dimensão de reforma que se construiu por meio do Processo de Bolonha assume a função de ser a alternativa de manutenção e reinserção, não apenas da universidade europeia no concerto educacional regional, mas da própria universidade europeia no mundo.

No diagnóstico de Cachapuz (2009), a Europa, há muito tempo necessita solucionar problemas acerca de seu sistema de ensino superior como no caso de formações iniciais consideradas muito longas – somadas a altos índices de abandonos/ reprovações e formações duvidosas –, além de buscar o alcance de competitividade ante ao sistema universitário dos EUA. A melhoria da competitividade do sistema europeu seria condição para a manutenção do prestígio e arcabouço cultural construído ao longo de séculos, corroborando a própria dimensão política da Europa e a nova dimensão da cidadania europeia.

Muitas das resistências à reforma universitária europeia estão alocadas ao concebê-la como um processo antidemocrático. No entanto, sendo que a adesão ao Processo de Bolonha, por parte dos países e dentro destes, por cada universidade, foi de forma independente e voluntária, no que, em tese, não haveria que se falar em ofensa à democracia e à autonomia, embora, nos próprios documentos de *soft law* que estruturaram o processo de reforma, há a advertência do reconhecimento que estes foram produzidos em um cenário de profusão social e econômica, em que os valores da economia de mercado e do viés neoliberal eram igualmente pautas de produção de contextos e significados.

Cachapuz (2009), um crítico do Processo de Bolonha e do EEES, aduz que nele prevaleceu uma visão neoliberal e economicista sobre uma abordagem emancipatória. Afirma isso por meio da observação de uma crescente burocratização do processo em uma estrutura hierárquica que traz consigo um calendário de decisões, bem como a criação de grupos de trabalho *ad hoc* que extrapolam os limites de deliberação para os quais foram concebidos.

Antunes (2009), por sua vez, aduz que o Processo de Bolonha se baseou em uma “política de fato consumado”, no que a informalidade e a debilidade das instâncias de decisão dispensavam discussões e delas alijavam os Estados nacionais que, assim, assumiam compromissos sem discussão interna e deixavam a adoção das medidas para as instituições nacionais que, aderindo voluntariamente ao Processo de Bolonha, as legitimavam, sem participação ou oposição de direita ou esquerda e, mesmo, das associações estudantis.

É certo que as críticas acerca da mercantilização do ensino superior promovidas por meio dos valores de mercado enunciados nos documentos do Processo de Bolonha, os quais reiterariam um viés neoliberal e a sua agenda de aproximação aos temas da Organização Mundial do Comércio, devem ser tomadas com atenção. Hoje as análises devem inserir o preocupante contexto econômico acelerado pela crise europeia e as tentativas de desconstrução da UE como o “Brexit”, acrônimo referente à saída do Reino Unido da UE.

Terá o processo de formação força de integração de mercado, de mobilidade e de construção da atual cidadania europeia, no hesitante e incerto futuro econômico europeu? A se olhar pela visão histórica, as universidades já passaram por muitos momentos críticos e souberam se manter no cenário social como força construtiva para a superação destes mesmos momentos. Como a crise é europeia e a reforma universitária está em processo em muitos países europeus, é suposta a edificação de uma perspectiva que debata o futuro, o destino e a significação das universidades de maneira que sejam aptas a sugerir um parecer que avalize e sustente a reflexão e avaliação sobre si mesmas, a despeito da vinculação entre as dimensões econômicas, sociais, culturais e educacionais.

A partir de um olhar para o iminente agravamento da questão econômica, fiscal e financeira que se abate na Europa e na Zona do Euro, questiona-se: como fazer a contribuição da universidade para um pensamento e ciência da Europa, para a edificação de um edifício europeu resistente ao futuro e a lhe permitir avanços e potencialidades da ciência e da cultura com rosto humano? Outros questionamentos se colocam frente ao contexto de conturbação europeia não só econômica, mas sendo este o mais sério, como: pode a universidade europeia dar continuidade e contribuição a uma Europa, à altura de seu tempo e ao conjunto dos problemas contemporâneos? E ainda: utilizará a universidade a sua autonomia para edificar-se – como outrora aquilatou o humanista José Ortega y Gasset (1999, p. 26) – como poder espiritual da sociedade?

Se considerados os princípios, os acordos, o ritmo de reforma de cada país e de cada instituição, o ensino superior poderá ter a direção que queiram as lideranças e membros da comunidade universitária, ainda que predominantemente dependentes da atmosfera pública, uma vez que possuem o referencial crítico obtido pelo conhecimento e pela oportunidade de pesquisa e produção do conhecimento e, fundamentalmente, pelo resguardo conceitual e institucional da autonomia universitária como garantia para o empreendimento de lutas.

No entanto, é certo que o EEES move a universidade para fora dos limites de uma língua, de um território, de uma instituição, de um espaço físico, questionando suas antigas bases assentadas na construção epistemológica da modernidade e talvez possa dominar a pressão do mercado de trabalho, a política econômica, administrar as tensões internas aos países e às universidades e se impor como princípio de propulsão da nova história da universidade europeia.

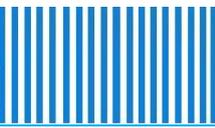
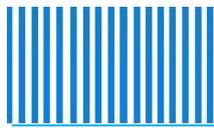
Umberto Eco (2013, p. 55) em discurso proferido em 20 de setembro de 2013, na Aula Magna da Universidade de Bolonha, por ocasião das comemorações dos 25 anos da *Magna Charta Universitatum* de 1988, ressalta a perspectiva de estruturação da identidade construída pela universidade e diz que “nos últimos novecentos anos, as universidades têm sido a matriz de uma identidade internacional e artífices dos capítulos mais criativos na história da cultura ocidental”, acrescentando que a ideia de uma primeira identidade europeia nasceu em 1088, com a fundação da primeira universidade do mundo ocidental, a Universidade de Bolonha. Para ele, daí para frente “as universidades formaram assim o primeiro núcleo de uma futura identidade europeia; a Europa das universidades deixou de ser somente uma expressão geográfica para se tornar uma comunidade cultural” (idem). Ao analisar o papel das universidades entende que, “a despeito dos *mass media*, que são frequentemente críticos do papel da universidade em um mundo em que a Web parece perto de suplantar as velhas instituições de formação, creio que a função da universidade é hoje mais relevante do que nunca” (idem). Ao responder à questão se as universidades podem ainda ter um papel no mundo globalizado de hoje, menciona que a “principal hipótese é que a instituição universitária contribui de forma decisiva para a defesa inteligente da memória social e para a construção de identidades culturais (2013, p. 56).

As propostas do EEES têm muito trabalho ainda para serem efetivamente implementadas nos quarenta e sete países que o compõem e nas universidades que a ele se vinculam e muito a conquistar no mundo acadêmico, econômico e do mercado de trabalho. No entanto, no longo processo de seu desenvolvimento, administrando coletivamente os problemas surgidos, incorporando as críticas e principalmente não deixando de se gerir pelos princípios democráticos, de participação, de respeito pelas culturas, pelas tradições e pela liberdade e autonomia, pôde-se alcançar maior solidez para transcender barreiras políticas e econômicas, além das geográficas e culturais na construção da nova década até 2020. São considerações com olhar positivo frente ao que a universidade como instituição social pode e deve fazer pela sociedade que se quer mais humana e igualitária e isto tem a ver com uma nova identidade da cidadania europeia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Universidade Contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 27-57, 167 p.

BOLOGNA-BERGEN. **The Bologna Declaration of 19 June 1999**. Joint declaration of the European Ministers of Education, Bolonha-Bergen, 2005. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF>. Acesso 24 Jul. 2015.



BOLOGNA-BERLIN. **Sorbonne Joint Declaration**. Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system, 2003. Bolonha-Berlim. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf>. Acesso 8 Jun. 2014.

BOLOGNA-VLAANDEREN. **Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area**. March 12, 2010. Bolonha-Vlaanderen, 2010. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf>. Acesso 12 Dez. 2012.

BOLOGNA-YEREVAN. **Yerevan Communiqué**, May 2015. Bolonha-Yerevan. 2015. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>>. Acesso 22 Ago. 2017.

CACHAPUZ, A. F. A construção do espaço Europeu de ensino superior: um “case study” da globalização. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Universidade Contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-26, 2009, 167 p.

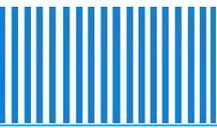
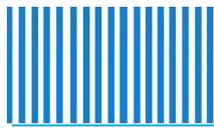
CERDEIRA, Luiz e PATROCINIO, Tomás. **How to promote the accessibility and affordability to the student mobility Programs in the European HE Area?** 2^{ème} Conference Internationale Éducation, Economie et Société. Paris: Guy Tchibozo, 99-112.

CONSELHO DA EUROPA. **Committee of Ministers**. European Universities Committee. Memorandum by the Secretariat General. Estrasburgo, 11 Jan. 1960. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.coe.int/t/dgal/dit/ilcd/archives/selection/brussels/cm\(60\)4_en.pdf](http://www.coe.int/t/dgal/dit/ilcd/archives/selection/brussels/cm(60)4_en.pdf)>. Acesso 23 Jul. 2015.

CORBETT, A. Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process? In: **Arena**. Centre for European Studies. University of Oslo, 2006. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2006/wp06_15.pdf>. Acesso 23 Jul. 2015.

CROCHÉ S.; CHARLIER, J-E. Le processus de Bologne et ses effets. In: **Sauvons l'Université**, 2009 Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3621>>. Acesso 28 Nov. 2017.

ECO, H. **Perché le università? Universitas 131**, 2013. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.disf.it/files/eco-perche-universita.pdf>>. Acesso 23 Jul. 2015.



EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Bucharest Communiqué**. Bucareste, 2012. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf)>. Acesso 23 Jul. 2015.

EUROPEAN STUDENTS UNION. **About us**. Bruxelas, 2015. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.esu-online.org/about/aboutus/>>. Acesso 23 Jul. 2015.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION [s.n.t.]. **EUA at a Glance**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx>>. Acesso Jul. 2015.

HACKL, E. **Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher School**. San Domenico/ Siena: European University Institute Working Paper, RSC nº 2001/09, 2001, 42 p. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.eui.eu/RSCAS/WP-Texts/01_09.pdf>. Acesso 23 Jul. 2015.

HUMBOLDT, W. (1997). Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Superiores em Berlim. *In*: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um Mundo sem Universidades?** Org. e trad. de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, 102 p.

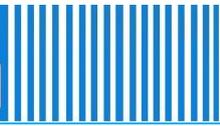
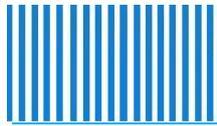
LIMA, Lucínio C.I; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre Universidade Nova. **Revista Avaliação da Educação Superior**. V. 13, nº 1, Mar. 2008.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. **Magna Charta Universitatum** 1988. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_portuguese.pdf>. Acesso 23 Jul. 2015.

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão da Universidade**. Trad. de Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Apres. Ivo Barbieri e introd. Karl Erik Schøllhammer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, 130 p.

PEREIRA, E. M. A. O Processo de Bolonha e a formação do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES: 10 anos a Reforma Universitária Europeia. *In*: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: análise de uma década do Processo de Bolonha**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 17-37, 227 p.

PETERSON, P. M. A global framework: Liberal Education in the Undergraduate Curriculum. *In*: PETERSON, P. M. **Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: perspectives of developing and Transitional Countries**. Routledge: New York/ London, 2012.

**Artigo**

DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8651136

Sobre os autores***Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira***

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – São Paulo – Brasil.

Doutora em Educação pela Fac. de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: eaguiar@unicamp.br - ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8263-9534>***Rogério Duarte Fernandes dos Passos***

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: rdfdospassos@gmail.com - ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7618-8754>