

O PROCESSO DE BOLONHA E A GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

antecedentes, implementação
e repercussões no que fazer dos
trabalhadores da educação

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP
Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP
Prof. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC
Prof. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp
Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp
Prof. Dra. Maria Eugénia Montes Castanho – PUC / Campinas
Prof. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp
Prof. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Prof. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS
Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR
Prof. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Prof. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada
Prof. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho
Prof. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján
Prof. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata
Prof. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Lucídio Bianchetti

O PROCESSO DE BOLONHA
E A GLOBALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

antecedentes, implementação
e repercussões no que fazer dos
trabalhadores da educação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bianchetti, Lucídio

O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior : antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação / Lucídio Bianchetti. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

Bibliografia

ISBN 978-85-7591-379-6

1. Educação - Finalidades e objetivos 2. Ensino superior - Avaliação 3. Ensino superior – Brasil 4. Globalização
5. Política e educação 6. Processo de Bolonha I. Título.

15-08128

CDD-379.129

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e globalização : Políticas educacionais 379.129
2. Educação e globalização : Políticas educacionais 379.129

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
arte de capa: grafismo sobre foto das colunas da Universidade de Bolonha
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

OUTUBRO/2015

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

“No es arriesgado señalar que ésta (o Processo de Bolonha) es la iniciativa más importante que Europa há desarrollado en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”
(Roberto Ruiz, 2004).

[está desencadeada] “...uma batalha por mentes e mercados”.
(Susan Robertson, 2009)

“Uma nova epistemologia da Educação Superior surge no século 21. Esta epistemologia sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo académico”.
(Denise Leite e Maria Elly H. Genro, 2012)

SUMÁRIO

Prefácio	
PROCESSO DE BOLONHA: UMA OFENSA E TRAIÇÃO À IDEIA E MISSÃO DA UNIVERSIDADE	9
<i>Jorge Olímpio Bento</i>	
CONTEXTO DESTE TEXTO E SUA DELIMITAÇÃO. À GUIA DE APRESENTAÇÃO	17
DO POLÍTICO E ECONÔMICO-FINANCEIRO NA UNIÃO EUROPEIA, AO CULTURAL E EDUCACIONAL.....	27
EMERGÊNCIA DO PROCESSO DE BOLONHA E A RECONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE EUROPEIA	39
REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL DA UNIÃO EUROPEIA: A “ESTRATÉGIA DE LISBOA” E O PROCESSO DE BOLONHA.....	53
A TÍTULO DE CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	121

PROCESSO DE BOLONHA:
UMA OFENSA E TRAIÇÃO À IDEIA
E MISSÃO DA UNIVERSIDADE

*Jorge Olímpio Bento*¹

I

A presente publicação, embora de pequeno porte, é de subida importância para os leitores não familiarizados com o assunto nela versado ou, quiçá, propensos a aceitar como bom tudo quanto provém do exterior, com o rótulo de inovador e reformador.

Em todas as eras emerge a necessidade de ferramentas para rasgar as cortinas tecidas e penduradas na frente do mundo e ultrapassar interpretações ingénuas daquilo que se oculta por detrás do lustro das aparências. Este livro cumpre essa função; e é a ela que se vinculam igualmente as minhas considerações.

1. Professor Catedrático e Diretor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Basta consultar as referências bibliográficas e prestar atenção crítica aos vocábulos inscritos nalguns títulos, para se perceber que o *Processo de Bolonha* trai o historial da Universidade, cujo nome ostenta na sua designação. E abjura também a 'ideia' de Universidade, arquitetada com pilares humanistas e iluministas por Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, Barão von Humboldt (1767-1835), fundador da Universidade de Berlim em 1810.

Não obstante as mistificações do seu atraente cardápio de objetivos, merecedores certamente de eleição pelos palatos mais exigentes, o dito *Processo* faz parte da onda de abatimento e destruição das causas, ideais, normas, preceitos, princípios e valores, instituídos pela Modernidade como padrões de elevação e regulação da democracia, da *res publica* e da vida, almejando a procura de um mundo melhor. Em linguagem da psicanálise, ele expressa o triunfo da pulsão da morte sobre a pulsão da vida.

Em vez de ser uma casa do cultivo da erudição, da espiritualidade, da sabedoria e da racionalidade, a Universidade torna-se uma organização de reprodução das bitolas de reestruturação da sociedade segundo a cartilha mercadológica e neoliberal.

Retiremos dos olhos a venda da opacidade. O *Processo de Bolonha* é um ardil. Serve o fito da entrega do ensino superior à gula do comércio internacional; e converte a Universidade numa empresa de *serviços à la carte*: nela tudo se compra e vende, já nada se oferece grátis. Mais, a Universidade substitui o conceito humboldtiano de 'Formação' (*Bildung*) por instrução, visando formatar e funcionalizar os seus quadros com o 'novo' tipo de competências e disponibilidades exigidas pelo mercado.

Deste jeito a Universidade revê a sua missão: deita fora o primado da responsabilidade e da verdade e troca-o pelo da empregabilidade, do pragmatismo e da utilida-

de. A sua referência não é mais a sociedade; doravante é o mercado.

Este é um polvo com tentáculos que comprimem todo e qualquer espremer da Universidade. É assim que ela adota o jargão (competitividade, produtividade, eficácia, *papers*, *rankings*, ficheiros Excel, etc.) e as propostas de reestruturação e governança ditadas pelo managerialismo e gerenciamento das doutrinas neoliberais. Torna-se uma burocracia e uma instituição de divulgação das orientações do neoliberalismo. Por outras palavras, ao renunciar a uma linguagem e a um pensamento próprios, a Universidade abdica da sua autonomia e identidade. E passa a ser controlada por forças que ela não controla, nem sequer conhece de modo suficiente.

Era isto o que o Processo de Bolonha pretendia? Em caso afirmativo, é da mais elementar justiça que felicitemos os seus autores; em caso negativo, resta-nos um riso amargo em face de tamanha cegueira e ingenuidade.

II

Fui e sou contra o *Processo de Bolonha*. Não contra as bondosas e salvíficas intenções contidas na declaração assinada em 1999, mas contra o destino trágico que nela já germinava e tem vindo a desenvolver-se.

Um olhar minimamente desperto para o território universitário permite reconhecer de pronto as seguintes ameaças e transformações:

- Subjugação da Universidade aos interesses ultraliberais e à lógica do mercado e concomitante perda de autonomia;

- Proletarização e burocratização esterilizante dos docentes universitários;
- Abandono da missão e visão humanista e da reflexão filosófica;
- Ataque à erudição, ao pensamento e à razão;
- Degradação dos títulos e graus acadêmicos.

O *Processo de Bolonha* enquadra-se num ambiente inestético, destruidor da paixão, da poesia, do encanto e esplendor da vida. Ademais nega aquilo que afirma: o fomento da criatividade e inovação. Com efeito, estas não se revelam num ambiente de mediania, de abaixamento de exigências culturais, espirituais, éticas, estéticas, intelectuais, morais, racionais e científicas. Os indivíduos, quanto maior for a sua mediocridade, mais tendem para imitar tudo e não refletir sobre nada.

Sou manifestamente contra o *Processo de Bolonha*, por muitas razões: Pela fraude que encobre, pela falta de cultura do espírito que o anima, por ser um embuste e instrumento ao serviço da insanidade, insensatez e da ganância neoliberal. Por ser uma versão do relativismo pós-moderno favorecedor da progressão do império do grotesco, do indolor e inestético. Por reduzir o papel formativo do professor e das aulas, por atentar contra o ensino e a transmissão exigentes de conhecimentos sólidos, por desvalorizar e despir estes de alcance e significado, apelando a substituí-los a toda a hora por qualquer novidade.

A apologia da flexibilidade e mutabilidade, da aquisição de competências ditas ‘*novas*’ e ‘*atualizadas*’, constantemente alteradas, traz e esconde no seu bojo uma atitude pessimista em relação ao saber. Encerra, afinal, um convite a *desaprender*, já que não é importante reter e

conservar nada por muito tempo. A primazia vai para o efêmero, líquido, superficial e volátil.

O *Processo de Bolonha* é a maior traição à obrigação de formar quadros cultos, que se meçam à altura do seu tempo e sejam capazes de se sobrepôr às suas vicissitudes e pobreza de espírito. Mancomunado como está com o mercado neoliberal de consumo, não cuida de gerar balizas e ancoradouros confiáveis e seguros. Interessa-lhe, sim, produzir identidades permanentemente instáveis e mutáveis, insatisfeitas e precárias, inconstantes e inconsistentes, isto é, não identidades.

A orfandade cultural e a insegurança pessoal são o traço marcante de quadros inaptos para perguntas e respostas sobre o ‘porquê’ e ‘para quê’ da vida, não permitindo que a adultidade e identidade saiam de um letárgico e persistente *statu nascendi*.

Enfim, o *Processo de Bolonha* integra-se no modelo de globalização em curso. Adere à vertigem do ciclo ‘produção-consumo-destruição’: ‘consumir’, ‘deitar fora’ e ‘reciclar’ são a razão de viver e o lema do endeusado ‘*lifestyle*’ que nele se acoita.

III

Dissemos e queremos repetir que o *Processo de Bolonha* representa uma traição à Universidade moderna, instituída por Humboldt ao fundar a Universidade de Berlim. Traição porquê e por quem?

O frenesim e a terminologia *reformistas*, que abalam o ensino superior, não foram exclusivamente impostos por políticos estranhos ao mesmo; contaram com a ajuda de figuras universitárias investidas em cargos de chefia e afins.

Humboldt teve um séquito de amigos (Goethe e Schiller, entre outros), com nome assinalado na história do pensamento. Ele próprio legou importantes contributos para a filosofia da linguagem e uma definição desta (arte ou sistema de usos infinitos de meios finitos), que continuam a concitar acolhimento nos dias de hoje, nomeadamente na teoria linguística de Noam Chomsky. Além disso, iluminou a teoria e a prática pedagógica com a sua genial compilação dos elementos constituintes do conceito de *'Formação'* ou *'Bildung'*.

Pela Universidade de Berlim passaram estudantes ilustres, tais como: Fichte, Schleiermacher, Hegel, Arthur Schopenhauer, Schelling, Karl Marx, Engels, Heinrich Heine, Albert Einstein, Max Planck e muitos mais personagens geniais.

Quanto à Universidade de Bolonha, fundada em 1088 e reconhecida como a mais antiga do mundo ocidental, ela é um alfobre de nomes incontornáveis. A título de exemplo, repare-se neste elenco: Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Thomas Becket, Paracelso, Albrecht Dürer, São Carlos Borromeu, Torquato Tasso, Pico della Mirandola, Nicolau Copérnico, Luigi Galvani e Alessandro Volta.

Esta digressão por ambas as universidades intima a perguntar: Poderá a universidade modelada pelo famigerado *Processo de Bolonha* sustentar a pretensão de formar gente com um arcabouço cultural, científico e intelectual semelhante ao dos referidos nomes? A nossa resposta é Não. Na dimensão da perda vê-se a extensão da traição.²

2. O passado de traição das Universidades exige vigilância! P. ex., o Marquês de Pombal decidiu, em 1763, abolir a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos, acabar com práticas de estigmatização dos primeiros e ordenar a supressão de todas

IV

Em suma, o *Processo de Bolonha* entregou a Universidade aos ditames e aos interesses do mercado. Impôs-lhe uma agenda de ‘formação’, destinada a satisfazer a carteira de encomenda de quadros conformes aos padrões instituídos pelo mercado, sabendo que a este interessa o trabalho flexível, barato, com carga horária elevada e salários baixos.

A Universidade fecha os olhos e parece de consciência tranquila. Ela mesma adotou o modelo: sobrecarrega os seus docentes de tarefas (lecionação, pesquisa, publicações, elaboração de projetos para angariação de receitas, orientações de trabalhos, etc.) e explora-os até à exaustão, obrigando-os a trabalhar cada vez mais horas por menor remuneração. Crescem em flecha a diminuição dos docentes de carreira e o aumento dos contratados a prazo e a tempo parcial, com vínculos precários. Uma infâmia!

Quando os ventos do mal se evadiram da Caixa de Pandora, imediatamente partiu em sua perseguição a esperança. Oxalá ela não se canse e consiga concretizar a utopia formulada nesta citação: “Tempos houve em que a Igreja ocupava o lugar central das cidades. Hoje esse lugar é ocupado por um banco. Espero que um dia seja ocupado por uma universidade”.³

as referências a essa distinção nos estatutos de confrarias, da universidade, de concelhos municipais e ofícios públicos. Esta decisão foi implementada, apesar de alguns protestos, entre eles o da Universidade de Coimbra.

3. Raquel Varela, A universidade também “regressa aos mercados”? *Jornal Público*, 12/12/2013.

CONTEXTO DESTE TEXTO E SUA DELIMITAÇÃO. À GUIA DE APRESENTAÇÃO

As nossas preocupações, materializadas em estudos e pesquisas sobre o modo como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) veio implementando o processo avaliativo-regulador e o financiamento da Pós-graduação (PG) *stricto sensu*, no Brasil, recuam à metade da década de 1990. Ainda na condição de doutorando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), os dilemas da escrita e da orientação de teses e dissertações constituíram-se em objetivo central de solicitação de textos e entrevistas envolvendo Ferretti (1997), Frigotto (1997), Silveira (1997) e Warde (1997) no processo de organização da coletânea *Trama e Texto. Leitura Crítica e Escrita Criativa*.⁴

Coincidência ou não, nesse momento da história da PG no Brasil, já eram evidentes os sinais daquilo que

4. Obra inicialmente co-editada pela Editora Plexus, de São Paulo e Ediupf, da Universidade de Passo Fundo, RS. Esta coletânea, em seus vols. I e II, atualmente está na 2ª ed. pela Summus Editorial de São Paulo.

veio a ser denominado como uma “quebra paradigmática” (Kuhn 1978[1962]) em diversos textos posteriores a respeito do modelo Capes (Bianchetti e Machado 2012[2002]; Kuenzer e Moraes 2005), situação que se confirmou no final do triênio de avaliação que abrangeu o período de 1996 a 1998. Essa quebra traduziu-se, entre outros aspectos, na passagem da formação de professores – objetivo original da Capes no processo de sua criação em 1951 – à de pesquisadores, no descredenciamento de cursos/programas, na redução drástica do período de realização do mestrado e do doutorado (dois e quatro anos respectivamente), na implementação rigorosa de medidas a respeito do Tempo Médio de Titulação (TMT) dos pós-graduandos, com recompensas e punições para os Programas em caso de atender ou não as exigências, foram opções que se tornaram primordiais e que modificaram a cultura da PG no Brasil. A estas questões dedicamos nossa atenção, posteriormente, apresentando os resultados em eventos e/ou publicando textos sobre o assunto, como teremos oportunidade de indicar no decorrer deste texto.

Porém, no que diz respeito a essa “quebra paradigmática”, talvez nada tenha comparação com aquilo que foi implementado em termos de medidas para forçar os envolvidos com a PG a publicarem, a ampliar a produção de artigos e livros, bem como a incrementar a participação em eventos, redundando naquilo que hoje já está consagrado, mapeado e criticado sob o rótulo de “produtivismo acadêmico” (Sguissardi e Silva Jr. 2009). Isto gerou uma ampliação sem precedentes na elaboração de trabalhos e na publicação/veiculação do conhecimento, paralelamente ao desencadeamento de uma competição (De Meis *et al.* 2003) intra e entre programas, intra e entre instituições, ampliando-se até a disputa entre países,

no que se refere à melhoria nos *rankings* da ‘produção’ de *papers*, coletâneas, livros, dissertações, teses, em que a equação quantidade e qualidade nem sempre esteve e está assegurada.

Partindo daquele embrião de preocupações com a PG, poderíamos dizer que, se para Cambi (1999) a história da Pedagogia pode ser caracterizada como uma história de “trajetórias interrompidas”, no nosso caso foi como se uma trajetória se abrisse/ampliasse, sem interrupções, vindo a mostrar-se um caminho desafiador e com possibilidades cada vez mais alargadas de percursos em perspectiva ampla.⁵ Nesta direção, no ano de 2002, em parceria com Ana Maria Netto Machado, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac, Lages/SC), submetemos projeto e fomos contemplados com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), via Edital Universal (Processo nº 479166/01-3), para a execução da pesquisa: “*Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação*”.

Desenvolvida a pesquisa, de nossa parte, percebemos quantas outras frentes de investigação abriam-se

5. Além de mais de duas dezenas de artigos publicados individualmente ou em co-autoria, acrescentamos à coletânea por nós organizada e citada anteriormente, as seguintes obras/Coletâneas: 1. Pela Cortez e Editora da UFSC, em 2002: *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, em co-organização com Ana Maria Netto Machado (hoje na 3ª edição, pela Cortez); 2. Pela Papyrus, em 2008: *A trama do conhecimento. Teoria, Método e escrita em ciência e pesquisa*, em co-organização com Paulo Meksenas (atualmente na 2ª edição); 3. Pela Autores Associados: *Dilemas da pós-graduação. Gestão e Avaliação*, em co-organização com Valdemar Sguissardi.

e, no ano de 2004, encaminhamos projeto ao CNPq, visando ingressar na categoria dos “Pesquisadores Produtividade” (PQ)⁶ desse órgão governamental. O projeto: *“Política educacional. Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica & estratégias de orientadores e coordenadores de PPGEs”*, aprofundando aspectos do projeto anterior, foi aceito e, de 2005 a 2007, o desenvolvemos, na condição de Pesquisador Produtividade (PQ 2). Entre os anos de 2008 a 2010 demos continuidade à pesquisa, promovidos à condição de PQ 1D, com o projeto: *“Pesquisadores sob pressão. Pós-graduação, produção/veiculação do conhecimento e emergência de uma nova temporalidade”*. Os depoimentos coletados permitiram-nos apreender uma profunda transformação da cultura na ambiência da PG brasileira na passagem do paradigma da formação de professores (até meados da década de 1990) para o da formação de pesquisadores. Esta mudança, juntamente com a estreita vinculação entre avaliação, como seleção, classificação, regulação e financiamento confirmou-se estar na base da implementação de uma expansão sem precedentes da produtividade e do incremento da competitividade na PG financiada e avaliada pela Capes, com consequências analisadas e criticadas, entre outros, por Trein e Rodrigues (2011). Nossos entrevistados – em número de 74,⁷ entre coordenadores de PPGEs e professores orien-

6. O ingresso na condição de PQ inicia-se na categoria PQ 2. As progressões agregam as categorias de PQ 1D, 1C, 1B, 1A e Produtividade Sênior – PQ-Sr. Cf. www.cnpq.br/.

7. No decorrer de dois triênios de avaliação – entre 2003 e 2007 – entrevistamos 74 orientadores experientes e Coordenadores de PPGEs no Brasil, avaliados pela CAPES com notas 5, 6 e 7, partindo do pressuposto de que estes Programas foram aqueles que mais adequadamente se enquadraram nas exigências do órgão de avaliação, financiamento e regulação. Estas entrevistas, transcritas e revisadas, compõem um rico e diversificado banco de dados do Grupo de Pesquisa: “Trabalho

tadores – bem como dados de pesquisas mais recentes propiciaram a compreensão de que vem ocorrendo a radicalização de um processo de prolongamento e de intensificação da jornada de trabalho – mais-valia relativa e absolutas acopladas – dos envolvidos com a PG, com consequências para a produção e veiculação do conhecimento e com interferências nas condições de trabalho e de vida dos pesquisadores (Bianchetti e Machado 2009; Duarte Jr. 2010; Sguissardi e Silva Jr. 2009).

Em 2010, como aprofundamento dos projetos anteriores, promovido à categoria de PQ 1C, encaminhamos ao CNPq e passamos a desenvolver o projeto: “*Pesquisadores sob pressão: Possibilidades e limites do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em educação em tempos de pesquisa administrada*”,⁸ abrangendo o triênio 2011 a 2014.

Contudo, como uma espécie de redirecionamento e ampliação da trajetória, nos anos de 2009 e 2010, encaminhamos projeto de estágio pós-doutoral a ser realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. O projeto: “*Pesquisadores sob pressão: Aproximações entre as exigências do modelo Capes de avaliação e fomento e o Processo de Bolonha e as decorrências para o trabalho dos pesquisadores em educação*”, encaminhado à Capes, foi contemplado com financiamento e assim pu-

e Conhecimento na Educação Superior” (Traces), sob nossa coordenação e registrado na Plataforma do CNPq. Além disto geraram uma série de trabalhos socializados em eventos e, especialmente, de publicações, como se pode observar nas referências.

8. Alguns resultados desta pesquisa podem ser encontrados no artigo: *O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”*, de Bianchetti e Zuin (2012), bem como na obra: *O fim dos intelectuais? Induções da Capes, desafios às Associações Científicas e a emergência do Intelectual Institucionalizado*, em coautoria com Ione R. Vale e Gilson R. Medeiros, que se encontra no prelo e, em função disto, não aparece nas referências.

demos nos dedicar à pesquisa traçando um paralelo entre aquilo que estava ocorrendo no Brasil, em termos de PG, a partir de meados dos anos de 1990, e aquilo que vem se concretizando na PG *stricto sensu* (Segundo e Terceiro Ciclos) dos países da União Europeia (UE),⁹ como resultado da implementação do Processo de Bolonha (PB) ao longo da primeira década do Terceiro Milênio.

No período do estágio pós-doutoral, com base na metodologia dos Estudos comparados (Moraes e Pacheco 2003; Nóvoa 2009; Zemelman 2003), propusemo-nos a estabelecer alguns pontos de aproximação entre a estruturação e a atuação de um órgão de formação de professores e pesquisadores, de avaliação e de financiamento da pesquisa no Brasil – Capes, com foco precípua na pós-graduação *stricto sensu* e o PB, na UE, cujo ponto principal de desencadeamento é a “Declaração ou Processo de Bolonha”, no ano de 1999 –, voltado inicialmente mais à graduação¹⁰ (Primeiro Ciclo). A despeito de, entre as duas

9. Portugal passou a integrar a UE em 1986 e aderiu ao Processo de Bolonha desde sua oficialização em 1999. Temos presente que, apesar das diversas publicações e reflexões que situam esse país na chamada “semiperiferia” (Magalhães 2004; Stoer e Araújo 2000) e de compor-se no contexto da “globalização de baixa intensidade” (Seixas 2001), Portugal nos propiciou um excelente ‘posto de observação’ do que estava em desenvolvimento na UE, particularmente no que diz respeito aos avanços e resistências no processo de implementação do PB e as implicações em termos de convergência, unificação e harmonização do Ensino Superior na Europa, em especial na constituição do “Espaço Europeu de Ensino Superior” (EEES). Quanto ao conceito de “globalização de baixa intensidade”, baseamo-nos também nas reflexões de Stephen J. Ball (1998).

10. Na medida que o tempo foi passando, das proposições iniciais passou-se a um alargamento no leque de mudanças empreendidas e de funções assumidas, seja pela CAPES, seja pelo Processo de Bolonha, na sua implementação nas universidades. A título de exemplo pode-se perceber a ampliação de fun-

iniciativas haver muitos elementos de distanciamento, particularmente no que diz respeito ao estatuto jurídico, à abrangência, aos processos de criação, implantação e atuação, encontramos também muitos pontos de aproximação, embora esta questão não será foco de atenção neste trabalho.

As duas iniciativas, com nuances espaço-temporais próprias, apresentam similitudes no que diz respeito à imposição de um modelo de avaliação, de novas formas de financiamento e controle/regulação, com forte poder indutivo, instituinte, que põem em questão um dos aspectos mais prezados e centrais na constituição histórica e na atuação da universidade: sua autonomia. No decorrer do estágio pós-doutoral desafiamo-nos, para além destas questões que impactam e incidem sobre a estrutura e o funcionamento da universidade, a investigar as repercussões do PB na produção e veiculação do conhecimento e na saúde/trabalho dos investigadores europeus. Contando com os dados das pesquisas feitas no Brasil, foi possível traçar o comparativo entre a realidade brasileira e a de países da UE no tocante às questões centrais elegidas nos projetos de pesquisa.

No momento em que se torna cada vez mais visível o processo de “globalização” de Bolonha (Robert-

ções assumidas pela CAPES, com a “Nova CAPES” em 2007 (confira Ristoff e Bianchetti 2012), voltando-se também para a formação de professores da Educação Básica e a assunção de incumbências vinculadas ao Programa “Ciência sem Fronteiras”. Neste sentido, para mais detalhes, cf.: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/pos-graduacao-doutorado>. Quanto ao Processo de Bolonha, de uma preocupação inicial mais vinculada ao primeiro e segundo ciclos (graduação, com desmembramento dos últimos dois anos constituindo o mestrado), passou-se a ter preocupações explícitas com o mestrado e o doutorado, este denominado terceiro ciclo.

son 2009), em que os “sinais de Bolonha” são cada vez mais explícitos no Brasil e na América Latina (Fiúza de Mello 2011), os contornos de uma “agenda globalmente estruturada” (Dale 2001) em torno da educação são mais concretos, é que ficou patente a necessidade da análise de documentos dos organismos multilaterais, onde estão sintetizadas essas propostas de agenda, bem como os passos para a sua implementação. Paralelamente ao estudo desses documentos, a realização de 17 entrevistas com pesquisadores de onze (11)¹¹ Universidades e um Centro de Pesquisa da UE, pertencentes a seis diferentes países, propiciou as condições para o aprofundamento teórico sobre o PB e as repercussões nas instituições educacionais e da relação destas com o mercado, bem como na dinâmica pessoal – trabalho/vida - desses investigadores.

No que diz respeito especificamente à questão da universidade, também foi ficando patente esta questão da busca de uma “nova ordem educacional” (Antunes 2008) ou do caminhar para a estruturação de uma “universidade mundial” (Garcia 2008; Sguissardi 2005), da “transnacionalização da educação” (Morosini 2004, 2008) ou ainda da “internacionalização da educação” (Leite e Genro 2012) que, tanto no que se refere ao modelo CAPES de avaliação e financiamento quanto em relação ao PB – mudanças paradigmáticas de amplo leque e de grande profundidade e alcance –, evidencia uma fixação em números (Burrows 2012), *rankings*, classificações, que acaba-

11. Foram entrevistados pesquisadores (orientadores e Coordenadores de Programas de Pós-Graduação) das Universidades: do Porto, de Aveiro, de Viena, de Cambridge, de Coimbra, do Minho, da Autônoma de Barcelona, da Aberta de Madrid, de Paris (VI e VIII), de Lisboa e da Católica (Sacro Cuore) de Milão e uma pesquisadora do *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS).

rão sendo decisivas na avaliação e no financiamento das instituições. Mas acima disto, é a perseguição a uma boa colocação nos quadros estatísticos, nos *rankings*, que faz com que os envolvidos nesses processos – professores, investigadores, pós-graduandos -, independentemente de onde estejam, acabem sendo submetidos a uma violenta pressão por produzir e veicular conhecimentos, com todas as decorrências advindas desta.

O aprofundamento de tais aspectos e a busca de desvendamento das suas tramas constitutivas demanda mais tempo de leitura, de apropriação do conteúdo das entrevistas realizadas, de discussão e de reflexões. Afinal, para adentrar a esse complexo processo é preciso apreender como a universidade pública está sendo assimilada, diluída, “desprestigiada” (Buey 2009), subsumida aos ditames do chamado “capitalismo acadêmico” ou “*academic capitalism*” (Paraskeva 2009; Slaughter e Rhoades 2004) ou ao novo “managerialismo” (Santiago *et al.* 2005) ou ainda sendo vítima de uma “ofensiva do internacionalismo acadêmico de base mercantil” (Santos e Almeida Filho 2008), com todas as repercussões resultantes desses aspectos em termos de produção e veiculação de um determinado tipo de conhecimento e de precarização das condições de trabalho e de vida de todos os envolvidos nesse processo.

Quanto à delimitação deste trabalho, em função da solicitação da editora, nos ateremos a alguns aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, geográficos, culturais e educacionais do Processo de Bolonha (PB). Evidentemente, se a preocupação fosse o trato aprofundado de todos estes elementos, seria uma pretensão descabida, frente a questões dessa magnitude. Assim, o foco do texto será direcionado a um estudo introdutório, uma espécie de “primeiros passos” para apreender elementos

desse complexo Processo – o PB – e de suas implicações, particularmente para a universidade e para trabalhadores da educação dos diversos escalões e de diferentes graus de responsabilidade na organização e funcionamento da instituição. Além disso, procuramos apreender a relação da universidade com o mundo empresarial e suas conexões intra e entre instituições, intra e entre países e blocos, no contexto da chamada globalização, internacionalização ou transnacionalização da educação.

Portanto, embora na execução do projeto de pós-doutorado tenha sido traçado um comparativo entre o PB como uma das frentes de atuação da UE para a área cultural-educacional, mas que veio adquirindo outras dimensões, e a Capes como Agência de avaliação, financiamento e regulação da pós-graduação no Brasil; embora tenham sido feitas entrevistas com orientadores experientes e Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil e com orientadores, investigadores e responsáveis por “*making bologna Works*” (fazer Bolonha funcionar) em universidades de países que aderiram ao PB na UE, antecipamos que não adentraremos ao comparativo, bem como não faremos uso explícito dos depoimentos dos entrevistados.¹² Evidentemente, como pano de fundo, as respostas às questões do nosso roteiro semiestruturado de entrevistas, esses aspectos estarão presentes, porém, o foco será muito mais voltado à revisão da literatura e à busca de caracterizar a constituição e a amplitude do PB e suas decorrências para a universidade e a tudo e a todos que com ela se relacionam.

12. Em trabalhos publicados e outros em preparação, o comparativo Bolonha/Capes, bem como o processo e o resultado das entrevistas são contemplados. A título de exemplo, veja-se Bianchetti e Quartiero (2010), Bianchetti (2010), Bianchetti e Turnes (2013) e Bianchetti e Magalhães (2014).