

O PROCESSO DE BOLONHA E A SUBMISSÃO DO ENSINO SUPERIOR À FORMAÇÃO PARA O MERCADO

*The Bologna Process and the Subjugation of Higher Education
to the Training for the Market*

LUCÍDIO BIANCHETTI*

lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

*“No es arriesgado señalar que ésta (o Proceso de Bolonha)
es la iniciativa más importante que Europa ha desarrollado
en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”¹*

O Processo de Bolonha (PB) pode ser considerado um modelo, um paradigma de como as relações entre o mundo da educação e o mundo da produção ou o mercado foram e vêm sendo atravessadas por uma metamorfose de tal profundidade e abrangência, em um exíguo espaço de tempo, que fogem a qualquer parâmetro comparativo. A denominação “PB” ou simplesmente “Bolonha”, remete à quase milenar Universidade de Bolonha fundada em 1088, situada na cidade homônima, na Itália.

A materialização do “Processo” ou “Acordo” ou ainda “Declaração de Bolonha”, mais concretamente, contudo, passa a evidenciar os sinais das transformações nas relações entre universidade e mercado, em período bastante recente, sendo que os primeiros indícios do novo papel que seria atribuído ao ensino superior aparecem, ao lado da afirmação da condição de *universitas* dessa Instituição, com a *Magna Charta Universitatum*, de 1988, como veremos.

Porém, como será ressaltado – e retomando partes do título deste texto –, a submissão do ensino superior à formação para o mercado recebe um impulso sem precedentes a partir da efetiva implementação do PB nos países integrantes da União Europeia (UE) e que aderiram ao “Processo”. Indícios da supremacia do mercado em relação à universidade apareciam na *Declaração da Sorbonne*, de 1998.

* Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

¹ Roberto RUIZ, *El Proceso de Bologna, cuatro años después* (Una evaluación del Área Europea de Educación Superior): *Pró-Posições*. Campinas, UNICAMP, v. 15, n. 3, set./dez. 2004, págs. 21-36.

Porém, é com a *Declaração de Bolonha*, de 1999, que a subsunção da universidade ao mercado deixa de ser um desiderato para tornar-se uma realidade, mais visível, particularmente a partir da “Estratégia de Lisboa”, como veremos adiante. Realidade esta que materializa, de forma mais palpável, a afirmação de Mészáros: “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação.”²

Em artigo aceito para publicação no primeiro semestre de 2015³, chamamos a atenção para o fato de a *Magna Charta* significar uma espécie de divisor de águas na história da educação superior e da administração das universidades europeias, uma vez que esse documento – no conjunto daqueles relacionados ao assunto, que precederam, sucederam e continuam a aparecer – foi o último em que os reitores das universidades aparecem como protagonistas. A *Charta* é um primor de defesa da autonomia da universidade, da necessidade de respeito à diversidade sistêmica, de destaque à sua histórica autonomia e da liberdade necessária para o cumprimento de sua missão, como Instituição que nasceu e constituiu-se sob o signo de *universitas*. O que se percebe é que nos “Documentos”, nas “Declarações”, nos “Acordos”, nos “Comunicados”, nas “Estratégias” que se seguiram à *Charta*, os reitores, da condição de protagonistas passam à de coadjuvantes, responsáveis e responsabilizados pela execução de decisões tomadas heteronomamente.

Se a *Magna Charta*, datada de 1288, no seu preâmbulo, traz a informação: “os reitores das Universidades Europeias, abaixo assinados, reunidos em Bolonha...”, a partir dos documentos seguintes, seja no introito, como é o caso da “*Declaração Conjunta da Sorbonne*”, ou em forma de assinatura no final do documento, a exemplo do que ocorre com a “*Declaração de Bolonha*”, os signatários passam a ser os Ministros da Educação, como representantes dos governos dos estados-membros da UE.

Pelos parágrafos acima, pode parecer que estamos diante de uma discussão de cunho semântico ou de ordenamento cronológico de documentos que constituíram o estatuto inicial do *Processo de Bolonha* e estabeleceram os lineamentos para sua implementação. Um olhar mais acurado, contudo, torna evidente que a saída, o descarte ou a secundarização dos reitores em relação aos papéis que historicamente exerciam e a entrada em cena dos ministros da educação, posicionados no

² István MÉSZÁROS, *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo: Boitempo, 2006, pág. 263.

³ A menção é ao artigo: “Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior. Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão”, em coautoria com Antônio Magalhães e que está na “*AVALIAÇÃO. Revista de Avaliação da Educação Superior*”, uma publicação da UNISO/UNICAMP, em seu primeiro número do ano de 2015.

centro dos debates, na tomada de decisões e nas induções decorrentes, especialmente do PB, trouxeram consequências. De um lado, diminuiu ou eliminou a força de atores responsáveis pela mediação com a comunidade universitária e de outro, escancarou as portas das instituições de ensino superior, facilitando o ingresso e o predomínio de um pragmatismo utilitarista, dos interesses do mercado, fazendo com que um particular capitalismo, o “capitalismo acadêmico”⁴ se tornasse hegemônico no ser/fazer universidade.

No primeiro caso, o da retirada dos reitores do centro dos debates e decisões, inúmeras foram as decorrências. Uma delas foi a de que esses atores, de protagonistas passaram à condição de bedéis, de implementadores e responsáveis pela execução de decisões estranhas, alheias ao coletivo da universidade. Algumas dessas decorrências, presentes na literatura⁵ ou evidenciadas por pesquisas, permitem visualizar manifestações que vão na direção do desrespeito à autonomia da Instituição, no sentido de que não houve consulta à comunidade universitária para a implementação do PB e se houve, pouco ou nada se levou em conta. “Lo que hay es un contraste notable entre las declaraciones públicas, generalmente eufóricas y optimistas, de la mayoría de las autoridades académicas acerca del Proceso de Bolonia y lo que se oye por abajo, en los pasillos, en los patios y en las reuniones universitarias”, diz um crítico do Processo⁶.

Nas entrevistas⁷ ouvimos muitas manifestações, predominando as metáforas ou chistes no que diz respeito à compulsoriedade de “embarcar no trem Bolonha”; de que *Bolonha* era apresentada como “lentejas, que, o las tomas o las dejas”; de que os professores e alunos “não foram tidos nem havidos no Processo” e que todos estavam sendo submetidos – seja no que diz respeito ao tempo de trabalho, ao

⁴ A este respeito destacamos duas obras: Sheila SLAUGHTER y Gary RHOADES, *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, Baltimore: John Hopkins University Press, 2004 e João M. PARASKEVA (Org.), *Capitalismo Académico*, Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.

⁵ Em uma perspectiva mais crítica, indicamos: Judith CARRERAS GARCÍA et al., *Euro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Barcelona: Icaria, 2006. Na direção mais adaptativa: Juan Vicente GARCÍA MONJÓN (Coord.), *Hacia el espacio europeo de educación superior*, La Coruña: Netbiblo, 2009.

⁶ Francisco FERNÁNDEZ BUEY, *Por una universidad democrática*, Madriz: El Viejo Topo, 2009, pág. 298.

⁷ A referência é à pesquisa que fizemos no decorrer do estágio pós-doutoral, na Universidade do Porto, PT, no ano de 2009, quando desenvolvemos o projeto: “*Pesquisadores sob Pressão: Novas formas de produzir, orientar e veicular o conhecimento. Aproximações entre o modelo de Pós-graduação brasileira e o Processo de Bolonha*”. A realização do projeto criou-nos as condições para elaborar e ter aceito para publicação, no decorrer de 2015, pela Editora Mercado de Letras, de Campinas/SP, o livro: *O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior*.

número de trabalhadores da educação⁸, mais particularmente à formação proporcionada aos alunos – ao “efeito bonsai”, tamanha é a constrição a que todos estão submetidos. Conforme Fernández Liria e Serrano Garcia, as comissões nas universidades trabalharam, por opção ou sob coação, na adequação à Bolonha, guiadas pela “retórica do naufrágio”, isto é, dadas as circunstâncias, o que é possível salvar?! Seja como for, continuam estes autores, a “via institucional se convirtió de pronto en una trampa mortal en la que no había más remedio que decir sí o sí a Bolonia, incluso cuando más se quería decir ‘no’”⁹.

Retomando as decorrências, se, de um lado, constata-se a retirada ou a secundarização dos reitores e demais autoridades universitárias como protagonistas, de outro, além dos ministros da educação e chefes de estado, passamos a constatar, com mais intensidade, por via nem sempre tão indireta, com a presença do empresariado, dos *managers*, ditando os rumos de uma instituição que vai distanciando-se cada vez mais daquilo que se conhecia como universidade. A presença mais direta e visível, contudo, passa a ser a dos *stakeholders*, neologismo com o qual, em geral, faz-se referência a “representantes de interesses”, que a partir da passagem da universidade de instituição para a condição de organização, conta cada vez com um número maior e mais variados ‘representantes’. Sua utilização na universidade remete à *pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção*, destacando-se os empresários ou seus representantes, formando os Conselhos Sociais que passam a fazer parte do corpo gerencial das Instituições de Ensino Superior¹⁰. Evidentemente isto não resulta como causa-efeito somente da implementação do PB, mas no bojo deste esta estratégia e exacerbada.

A presença dessas pessoas ou entidades, estranhas à governança universitária até poucos anos, passa a ser imposta a partir de um leque de situações e iniciativas,

⁸ Entrevistados faziam referência a muitos professores que, não conseguindo adequar-se ao novo *modus operandi* da “universidade operacional”, acabavam aposentando-se por não aceitarem as condições de uma compulsória e estranha “*educação à bolonhesa*”.

⁹ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA e Clara SERRANO GARCÍA, *El Plan Bolonia*, Madrid: Catarata, 2009, pág. 25.

¹⁰ A este respeito ver os textos de Alberto AMARAL e António MAGALHÃES, “O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior”: *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 13, n. 2, 2000, págs. 7-28. E, complementarmente: António MAGALHÃES e Alberto AMARAL, “Portuguese Higher Education and the Imaginary Friend: the Stakeholders’ role in Institutional Governance”: *European Journal of Education*, v. 35, n. 4, 2000.

dentre as quais faremos menção a algumas, sendo que o PB, como indicamos, é o divisor de águas mais visível.

A partir de meados e especialmente no final do século XX, crescem na Europa as evidências de que a secular e hegemônica visão eurocêntrica, construída pela força do argumento e/ou pelo argumento da força, emite claros sinais de refluxo, tornando clara a constatação de que o Continente gradativamente veio perdendo a capacidade competitiva e de atratividade, reiteradamente comparada com a conquista de espaço, nesses quesitos, por parte dos Estados Unidos da América. Frente a esta evidência, a palavra “reconstrução” passa ao centro de debates e de iniciativas, que remontam ao Tratado de Roma (1957), que dá origem à *Comunidade Econômica Europeia* (CEE). O interessante é observar que a sigla destacava explicitamente a palavra “Econômica”. Esta deixará de ser exclusiva, em 1967, quando a denominação passa a denominar-se *Comunidade Europeia* (CE). Na sequência, em 1992, com *Tratado de Maastricht* é criada a União Europeia (UE), com objetivos mais amplos, e em cujo leque a educação ganha centralidade. A UE, por sua vez, será a estratégia que os europeus vão utilizar para uma aspirada construção dos “Estados Unidos da Europa”¹¹. *Globalização, Sociedade do Conhecimento, Europa do Conhecimento, Economia do Conhecimento* etc. são desafios a serem enfrentados para a constituição desse que, para alguns, é um novo ‘ente federativo’, enquanto para outros, um ‘estado em rede’.

Nesta perspectiva, a reconstrução, o resgate da competitividade europeia passam pelo ingresso e afirmação da “*Europa do Conhecimento*”. Programas (Sócrates, Erasmus, Comenius, Alban, Alfa...) são criados para adensar essa ‘caminhada’. No bojo dessas questões o Processo de Bolonha (PB) é assumido como a estratégia dos estados-membros da UE para criarem a convergência dos seus sistemas educacionais, na direção de constituírem o “*Espaço Europeu de Ensino/Educação Superior*” (EEES). As palavras de Borges, referindo-se àquilo que se esperava da universidade no contexto do PB, não deixam dúvidas:

“Numa sociedade marcada por processos de globalização e onde o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior e as universidades são chamadas a desempenhar novos papéis diante das

¹¹ Ver a este respeito Anthony GIDDENS, *A Europa na era global*, Barcarena, PT: Editorial Presença, 2007.

demandas criadas por essa sociedade, sobretudo aquelas referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia europeia.”¹²

Assim é que, após a “*Declaração de Bolonha*” de 1999, segue-se uma reunião das autoridades dos estados-membros da UE, em 2000, dando origem ao “*Tratado ou à Estratégia de Lisboa*”¹³, que ratificou o ‘imperialismo’ do econômico sobre as outras instâncias. Entre o período do surgimento do “*Tratado*” em 2000, até sua (projetada) implementação definitiva no final de 2009, além do EEES, foi criado o “*Espaço Europeu de Investigação*” (EEI), objetivando reforçar a pesquisa e atender a necessidade de investimentos em I&D, na relação universidade-empresa, visando a aplicação do conhecimento no processo produtivo.

Em 2003, a “*Comissão Europeia*”, reunida em Bruxelas, ‘capital’ da UE, divulga uma “*Comunicação*” que trata do “*Papel das universidades na Europa do conhecimento*”. O parágrafo inicial da conclusão é muito ilustrativo do conteúdo do documento:

“A presente Comunicação expõe diversas questões que refletem a profunda mutação em que se encontra o mundo universitário europeu. Tendo permanecido durante muito tempo relativamente isoladas, tanto em relação à sociedade como no plano internacional, com financiamentos garantidos e estatutos protegidos pelo respeito da sua autonomia, as universidades europeias atravessaram a segunda metade do século XX sem pôr verdadeiramente em questão o seu papel ou a natureza da sua contribuição para a sociedade (*O papel da universidade na Europa do Conhecimento*).”

Fazendo eco à “*Comunicação*”, em 2007, o *Círculo de Empresários Europeus*, publica o documento “*Una universidad al servicio de la sociedad*”¹⁴, por meio do qual, dentre outros aspectos destaca: *La propuesta de la Comisión Europea plantea la necesidad de modernizar la Universidad para flexibilizarla y adaptarla a los nuevos desafíos, incrementando la competitividad de la economía europea.*

¹² Maria C. de A. BORGES, “Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos”: *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 34, n. 122, jan-mar. 2013, págs. 67-80.

¹³ Em texto no qual analisa a relação entre a Comissão Europeia e o Processo de Bolonha, Keeling afirma que o PB foi apropriado, utilizado para fins que não estavam previstos inicialmente. Conforme a autora, seu artigo “explores the process by which the Commission has begun to dominate higher education discourse in Europe and the implications of this for the sector”. Cf. Ruth KEELING. “The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission’s Expanding Role in Higher Education Discourse”: *European Journal of Education*, Vol. 41, n. 2, 2006, págs. 203-223

¹⁴ Cf. <http://www.circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/>

E assim poderíamos continuar destacando documentos, particularmente aqueles resultantes das reuniões bienais que vêm realizando-se a partir de 1999, para avaliar, aprofundar e indicar novos rumos ao PB, agregando outras responsabilidades à universidade, na direção de sua vinculação cada vez mais estreita com o mundo da produção, com o mercado. Porém, devido ao espaço disponível, antes de passar para alguns apontamentos sobre a “*globalização de Bolonha*”, utilizamos as palavras de Lima et al, para sintetizar aspectos que consideramos centrais ao “Processo”:

“O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e externamente, sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões.”¹⁵

Do visto até este momento pode sobressair-se a ideia de que o PB é algo homogêneo, aplicado em todos os estados-membros da UE, na mesma época, com a mesma intensidade e abrangência etc. No entanto, não foi e não é dessa forma que se processou e está em implementação e desenvolvimento. Dentre os próprios países que o adotaram há assimetrias, com adesões mais fáceis e rápidas, enquanto há outros que resistiram, mas que acabaram cedendo e ‘embarcando no trem Bolonha’. Além disso, alguns países apresentam seus sistemas educacionais como modelos, enquanto outros aderem, daria para dizer, de forma subalterna, levando-se em conta a relação norte-sul, no caso da Europa, por exemplo. O que se pode falar é que houve e há, sim, uma convergência em termos de adoção de um *framework*, visando

¹⁵ Cf. Licínio LIMA et al. “O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova”: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, mar. 2008, págs. 7-36.

facilitar a transferência/agregação de créditos-Bolonha – o Sistema Europeu de Créditos (ECTS) – por parte dos estudantes, cuja mobilidade é incentivada e foi muito incrementada, especialmente com o “Projeto Erasmus”¹⁶. Predominante ou uniforme pode-se dizer que é o modelo 3+2+3, isto é, para a maioria dos cursos predominam três anos de licenciatura, dois de mestrado e três de doutorado. Este aspecto, sem dúvida, é algo que chama a atenção, pois, em tempos de refluxo de postos de trabalho, há uma redução do tempo de formação de tal maneira que um estudante pode ingressar na universidade e oito anos depois sair com o título de doutor. Esse processo, se de um lado ‘desidrata’ o período e a profundidade da formação, de outro garante às empresas a disponibilidade de um profissional com uma formação flexibilizada, adaptável, de forma que essas empresas podem, no propugnado processo de formação ao longo da vida, fazer as adaptações, calibrar¹⁷ a ‘qualificação’ dos egressos de acordo com as prioridades determinadas pela necessidade de melhorar a concorrência em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado. Uniforme também é o somatório de 25 horas aula-aluno para contabilizar um crédito-bolonha, frente ao modelo anterior quando o crédito era completado com 15 horas-professor. Nesse novo critério o aluno amplia sua liberdade de estar ou não presente em sala de aula, sendo desafiado a ser mais autônomo. Ao professor, por seu turno, metamorfoseado em tutor, está posto o desafio de, a partir do suporte garantido pelas novas tecnologias, estar disponível ao aluno assim que este necessitar. Esse aspecto leva a que a noção de tempo – bem como a de espaço – seja ressignificada, tornando o tempo mais “denso e intenso”¹⁸, uma vez que, via teletrabalho, o professor-tutor pode ser acessado em qualquer hora e lugar, dependendo da necessidade/interesse do aluno.

Se fossemos falar em uma sequência de preparativos e implementação do PB, poderíamos considerar o PB 1.0, como sendo a fase de ‘gestação’ do “Processo”, anteriormente a 1999; o PB 2.0, como sendo a primeira fase de implementação, que vai de 1999 a 2010, quando se previa que *Bologna would be working fully*. E o PB

¹⁶ *Erasmus*: acrônimo de *European Action Scheme for the Mobility of University Students*.

¹⁷ Conforme expressava um dos nossos entrevistados: “Com o Processo de Bolonha e, precisamente, em razão da ‘garantia de qualidade’, trata-se de fazer da formação universitária um processo perfeitamente calibrado, dominado e calculado, no qual conhecemos quem se forma, quantas pessoas se formam e quanto isto custa.”

¹⁸ Ver entrevista concedida pelo professor Josep M. Blanch, da Universidade Autônoma de Barcelona, cuja publicação pode ser acessada conforme indicação a seguir: Lucídio BIANCHETTI, “O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch”: *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 31, jan.-mar. 2010, págs. 263-286.

3.0, lançado a partir da constatação de que houve muitos atrasos, mais resistências do que as previstas, necessidade de correção e radicalização de decisões tomadas e a imprescindibilidade de lançar novas perspectivas e objetivos a serem alcançados por todos os estados-membros até 2020.

Paralelamente, no contexto da detecção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”¹⁹, passamos a visualizar sinais cada vez mais vigorosos da adoção e implementação do modelo Bolonha em países-sistemas educacionais além das bordas europeias, na perspectiva da “globalização do PB”²⁰, caracterizando uma espécie de desencadeamento de uma “*batalha por mentes e cérebros*”.

Sem dúvida o modelo é atrativo, entre outros aspectos, pelo refluxo nos investimentos por parte de governos e organismos internacionais; pela diminuição no tempo de formação dos estudantes; pela possibilidade de cobrança de anuidades, particularmente nos segundo e terceiro ciclos – respectivamente mestrado e doutorado –; pela vinculação mais estreita e direta com as necessidades das empresas, a partir daquilo que explicitamos como sendo a *(re)organização da universidade-empresa*²¹, etc.

Em relação à globalização de Bolonha, um dos nossos entrevistados assim se manifesta:

“É curioso que a tentativa de Bolonha – correspondente a um modelo universalizável, mas europeu na sua origem –, esteja se impondo agora ao Magrebe, à África e, além disso, que sua adoção seja proposta às universidades sul-americanas²². Isto significa que o problema da livre circulação num universo homogê-

¹⁹ Ver Roger DALE, “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”: *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, 2001, págs. 133-169.

²⁰ Consultar: Susan L. ROBERTSON, “O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?”: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas: ANPED e Autores Associados, v. 14, n. 42, set./dez. 2009, págs. 407-422

²¹ Para este aspecto indicamos o texto e entrevista feitas por Moacir F. VIEGAS e Lucídio BIANCHETTI, “El proceso de Bolonia y la (re)organización de la universidad-empresa: diálogo con Josep M. Blanch”. Este texto/entrevista estará disponível no primeiro número de 2015 da *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (<http://redie.uabc.mx>), da Universidade Autónoma do Estado de México.

²² Para os interessados nesta questão de como Bolonha vem ultrapassando as fronteiras da Europa, indicamos duas obras: 1. Elisabete M. de A. PEREIRA e Maria de L. P. de ALMEIDA, *Universidade contemporânea. Políticas do Processo de Bolonha*, Campinas: Mercado de Letras, 2009. 2. Alex F. de MELLO, *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2011. Não deixa de ser curioso também como nos EUA se encontram admiradores e apoletas do PB. Neste sentido ver: Clifford ADELMAN, *The Bologna*

neo e, por conseguinte, o problema de um modelo cultural homogêneo, é o desafio atual do projeto educativo.”

Analisado para além das aparências e em todas as dimensões, não há como deixar de perceber que o PB materializa uma traição aos ideais iluministas, humboldtianos e republicanos de universidade. Se, de um lado, seria difícil imaginar uma defesa sem alternativas à formação propiciada na e pela universidade que não levasse em conta os desafios e as necessidades do mundo moderno, de outro, torna-se inaceitável que a instituição seja instrumentalizada, operacionalizada na estreita e limitada concepção de somente atender às demandas do mercado. E embora não se possa afirmar que tenham sido estas as (boas) intenções iniciais de quem concebeu/propôs o PB, a sua implementação, as induções, as traições aos ideais de universidade levaram e estão levando a que se pergunte, na atual ambiência do ensino/educação superior, o que é que sobrou de “superior”²³. E mais, restou algo de “ensino”/“educação” que aponte para a formação (*Bildung*) das atuais e futuras gerações?

Sem entregar-nos a polarizações que esterilizam possibilidades de debates, entre o questionamento/afirmação anterior e a posição de Jorge Bento, a partir dos dados, depoimentos e análises a que tivemos acesso, à moda de conclusão, convergimos com a denúncia deste:

“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.”²⁴

Club: *What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*, Institute for Higher Education Policy, May, 2008.

²³ Este questionamento é frequente nas intervenções, nos mis diferentes fóruns, por parte do professor Dr. António Magalhães, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT.

²⁴ Jorge O. BENTO, “Processo de Bolonha: uma ofensa e traição à ideia e missão da Universidade” Prefácio à obra de nossa autoria indicada na nota de rodapé n. 8