

Processo de Bolonha: reforma institucional e desafio docente na Universidade de Salamanca

Resumo

A Declaração de Bolonha inaugurou um processo de reestruturação na universidade europeia para que atue conforme os requerimentos econômicos de uma sociedade dominada pela tecnologia e informação. De tal modo, a instituição vem deixando para trás a cultura humanista que a conformou nos últimos séculos em função de uma investigação passível de ser explorada economicamente e de um projeto de formação profissional com vias a construção de um conhecimento centrado em habilidades demandadas por um dinâmico mercado de trabalho. Seu desafio é promover uma orientação que esteja em consonância com os interesses das formações sociais globais, seja formando profissionais ou elaborando e aplicando investigações científicas. Este trabalho desvenda o significado da adoção desse modelo para um grupo de docentes-investigadores e gestores de uma universidade espanhola, a Universidade de Salamanca, a qual foi submetida a reformas seguindo as diretrizes da Declaração de Bolonha.

Palavras Chave: Universidade, Formação humanista, Formação profissional.

Abstract

The Bologna Declaration launched a restructuring process in the European university to act as the economic requirements of a society dominated by technology and information. In this way, the institution has been leaving behind the humanist culture that conformed in recent centuries as a result of an investigation that can be exploited economically and a vocational training project with ways to build a knowledge-centric demanded skills for a dynamic job market. Your challenge is to promote an orientation that is in line with the interests of global social formations, is training professionals and developing and applying scientific research. This paper reveals the significance of the adoption of this model for a group of researchers, teachers and managers of a Spanish university, the University of Salamanca, which underwent reforms following the guidelines of the Bologna Declaration.

Key words: Universities, Education humanist, Education professional.

POR VERA LÚCIA DE MENDONÇA SILVA Profesora Titular de Sociología en la Universidad Estatal de Santa Cruz (Bahia/Brasil). Directora del Grupo de Estudios Sociedad, Educación y Políticas Públicas-NESEP. Ha realizado estudios de doctorado y postdoctorado en la Universidad de Salamanca (USal-España). Se ha especializado en estudios sobre enseñanza superior, con artículos, capítulos en obras colectivas y libros publicados, entre los cuales destacan Universidad y empresa: los vínculos entre el conocimiento y la productividad (Fontamara, 2012) y Los profesionales y las profesiones del conocimiento (Ediuns, 2009). veralu@uesc.br

A emergência de um novo modelo de universidade na União Européia

Na União Européia consolida-se um novo modelo de universidade cujo escopo foi constituído pela unificação dos tradicionais e distintos sistemas educativos dos países que fazem parte do território. Tal projeto está vinculado aos objetivos de constituição do Espaço Europeu de Educação Superior, o qual potenciaria a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores na região. A harmonização dos sistemas, por meio da unificação de critérios, assegura o reconhecimento de créditos realizados em diferentes instituições e facilita a homologação de títulos para o ingresso no mercado de trabalho de qualquer país europeu. São propósitos pensados para fortalecer a integração interna em função da competitividade internacional, em meio a uma concepção utilitarista de formação superior, cuja finalidade é preparar competências - mediante a articulação entre os conhecimentos teórico e prático - para atender as demandas dos emergentes postos de trabalho no atual contexto socioeconômico. Tal dinâmica tem sua origem no denominado Processo de Bolonha, cujo talante é estimular formas de cooperação científica e profissional entre as universidades e delas com o mercado europeu.



Aminta Espinosa

O status de centro de excelência da produção do conhecimento e da preparação de profissionais, devido ao volume de informação e saber que origina, faz da universidade um referência de interesse político e econômico. Suas perspectivas de desempenho e as possibilidades de interação com a sociedade favorecem as exigências em torno de uma formação acadêmica e uma produção científica articuladas as necessidades econômicas conjunturais. Trata-se de uma perspectiva que põe ênfase na formação de habilidades e na investigação aplicada em detrimento do conhecimento reflexivo e crítico e de uma investigação comprometida com os problemas e desafios da sociedade.

Certamente a orientação profissional é parte dos objetivos gerais da educação, particularmente da universidade. Mas a formação intelectual sempre foi o sentido do processo educacional, sendo apenas um de seus termos a formação de indivíduos para preencher as funções determinadas pelos processos de trabalho. Não obstante, as atuais demandas econômicas impelem a formação de competências que desenvolvam atividades favorecedoras do incremento da produtividade.

Tal processo será identificado em uma universidade espanhola, a universidade de Salamanca, exemplo das atuais mudanças pelas quais passam os sistemas da União Européia ao adotarem os novos fundamentos para o ensino superior estabelecidos pela Declaração de Bolonha (junho de 1999). A universidade de Salamanca foi uma das primeiras a aderir a Declaração, seguindo algumas poucas universidades públicas¹.

Por meio de um estudo de caso, ressaltar-se-á o debate em torno ao emergente modelo de universidade, distinguindo as mudanças ocorridas nas atividades acadêmicas em função de uma educação com ênfase na articulação entre os conhecimentos teórico e prático. Pretende-se trazer a tona o complexo certame sobre os desafios de uma instituição em constante luta para garantir sua tradicional missão: a formação humanista, hoje ameaçada pela concepção utilitarista de ensino que se expande em seu interior. Nesse sentido, divisar-se-á o esforço da universidade de Salamanca para cumprir com os atuais requisitos de formação profissional. A argumentação estará centrada no discurso de docentes-investigadores-gestores que adotaram a nova concepção de universidade e colaboraram para a implantação das mudanças administrativa e acadêmica

em função da efetiva prática docente, segundo as determinações da Declaração de Bolonha. Tais reflexões foram exteriorizadas em um processo de investigação empírica, com o recurso de entrevistas gravadas, realizadas na universidade de Salamanca, durante o ano 2012. No total, foram 10 entrevistas, efetuadas a partir de um roteiro de perguntas abertas. Trechos de algumas das entrevistas enriquecem a análise do tema no texto; mas os colaboradores não serão identificados para resguardar suas identidades, sendo reconhecidos por um número aleatório de entrevistado².

Finalmente, cabe destacar que o debate foi construído em sintonia com alguns teóricos que têm analisado os processos que se inserem nas atuais mudanças da segunda instituição mais antiga da sociedade ocidental. Naturalmente, também se recorreu à análise de documentos referentes às políticas educativas para o ensino superior, bem como aos documentos específicos da universidade que identificassem sua estrutura e processo de adoção do Bolonha, conforme determinação do governo nacional. Todo esse suporte foi fundamental para descortinar o tema e interpretar os discursos dos entrevistados. Com as informações obtidas foi possível favorecer elementos suficientes ao debate sobre a nova reorientação universitária, arquétipo que está sendo exportado para o mundo, com base sobretudo no intercâmbio de docentes e discentes, os quais necessitam convalidar os estudos realizados fora de seu espaço de inserção acadêmica.

A Universidade em meio às demandas socioeconômicas

O processo de reestruturação instaurado na universidade favorece uma nova orientação e dinâmica as suas atividades para que possa atuar em consonância com as demandas de uma sociedade dominada pela tecnologia e informação. Desde os determinantes econômicos, assiste-se ao aprofundamento de relações da universidade com outras instituições públicas e com setores privados para constituir ações dentro das exigências da atual conjuntura mundial, visíveis no desenvolvimento de projetos conjuntos para a investigação aplicada e na criação de cursos e formatação da estrutura curricular, pensados mais que nunca para atender uma demanda utilitarista. Em outras palavras, os fundamentos da

nova orientação acadêmica e científica têm como característica mais significativa a formação de capacidades e competências, mediante a articulação entre os conhecimentos teórico e prático para o desenvolvimento de atividades no setor produtivo (De Mendonça Silva, 2011).

Uma larga história de serviços a sociedade, devido ao volume de informação e conhecimento que proporciona, corrobora para as atuais exigências em torno a uma mudança de atitude em termos de formação acadêmica e produção científica. A instituição deve dar ênfase a formação profissional e possibilitar uma investigação que permita ser explorada com fins econômicos. (De Mendonça Silva, 2009).

Evidentemente, a orientação profissional é parte dos objetivos gerais da educação, e foi exaustivamente discutida ao longo do século passado. Pode-se citar a Weber (1983) como um dos intelectuais do início do século XX que se debruçou sobre o tema da formação e ocupação profissional. Porém, as atuais tendências tecnológicas estão estimulando um acirrado debate sobre as possibilidades do saber reflexivo e crítico em meio a um conhecimento aplicado, utilitarista, (re)apropriado como mercadoria. A preocupação deve recair sobre os (des) caminhos de um projeto que sinaliza confinar a concepção humanista a uma posição secundária. As recentes mudanças são comparadas a outras duas grandes transformações às quais a universidade foi submetida em seu processo histórico: durante o renascimento e a revolução industrial; o primeiro instituiu uma universidade elitista e a segunda uma instituição mais aberta à sociedade e ao mundo da empresa (Fontela, 2000; Almarcha, 2001).

Agora, exige-se da universidade uma formação prática em resposta às dinâmicas necessidades de um mercado sustentado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Para Santana Vega e Alvarez Perez (2002), os cursos estão sendo remodelados segundo as necessidades sociais, econômicas e, sobretudo, das novas tecnologias de comunicação, que demandam novos perfis profissionais aos quais a universidade deve atender. Do mesmo modo, Merino Fernandez (2002), afirma que a universidade está assumindo a função de formar profissionais, e não de obra, para o mercado de trabalho, o que se reflete nas políticas educativas, na oferta de cursos de graduação

e pós-graduação e na própria estrutura curricular e metodologia dos cursos oferecidos. Porém, o autor enfatiza que apesar dessa tendência de atender as demandas do mercado, é visível a impossibilidade de seguir sua dinâmica, considerando que os graduados ingressam no mercado de trabalho em atividades distintas de sua formação (Fernandez, 2002: 27). Essa tendência de considerar o mundo da profissão como determinante dos processos de ensino superior, ou como afirma ‘Alvarez Rojo e Garcia Jiménez (2002), “profissionalizar o processo ensino-aprendizagem” (Rojo e Garcia, 2002:234) tem sido adotado de forma intensiva, transformando a universidade em mais um setor do sistema produtivo, uma “instituição de rentabilidade social e econômica”, como indica Lázaro Martinez (2002:251).

Na verdade, a educação em geral e a educação superior em particular, sempre estiveram subordinadas aos interesses econômicos. Entretanto, as atuais pressões de ordem econômica e político-social, somadas a necessidade de financiamento da instituição fazem com que se assuma uma modernização acadêmica – como é denominada – para manter o equilíbrio entre o que é oferecido e o que é demandado economicamente. Por outro lado, conforme Shuberoff (2000:175), os benefícios econômicos adquiridos através do fomento de medidas que atraem investimentos do setor privado a seu interior possibilitam o desenvolvimento de atividades e ganhos de uma maior produtividade, favorecendo assim o aumento da colaboração e a competitividade. Tudo isso faz com que a universidade deixe para trás sua antiga missão de formação intelectual e cidadã para assumir o desafio - e risco - da “rentabilidade social”, com objetivos financeiros, o que significa atuar como qualquer empresa (Lázaro, 2002:252).

A exigência de uma formação superior com vistas a responder às necessidades do mercado de trabalho situa ao docente como principal sujeito do processo. Seu papel é favorecer o conhecimento científico do aluno, cuidando de seu desenvolvimento pessoal e profissional segundo um plano de estudos vinculado a estrutura curricular do curso. Essa relação acadêmica há estado fundamentada no domínio de competências para a busca da verdade, possível graças à associação entre ensino e pesquisa, responsabilidade social da

universidade. E são os princípios dessa relação que estão sendo alterados em função da materialização do novo modelo de universidade.

Quer dizer, para efetivar as atividades de cunho utilitarista, a universidade instaurou mudanças em sua orientação acadêmica, expressadas na reforma e flexibilidade curricular, criação de cursos e incremento de vagas, favorecendo uma formação de profissionais flexíveis para inserir-se em um dinâmico mercado (Gil, 2002). São mudanças que impõem uma nova postura ao docente-pesquisador, o qual passa a preparar o aluno para assumir uma profissão e a pesquisar segundo as determinações econômicas do momento. Como conciliar essas funções atualmente? É o que se examinará a partir da reflexão de quem contribuiu para instaurar o novo modelo de ensino superior na Universidade de Salamanca.

Formação acadêmica: desafio docente em uma economia global

A adoção de uma prática pedagógica que articule o conhecimento intelectual e a formação técnica, utilizando-se do ensino, da orientação e da pesquisa, estabelece um novo desafio para o professor-pesquisador. Cabe agora pensar a formação desde a perspectiva do mercado e não dos valores socioculturais que estiveram dominando o ensino superior até recentemente.

Essa nova postura deve ser entendida como resultado do processo de mudanças instaurado na instituição a partir de uma nova concepção sobre seu papel em favor do desenvolvimento econômico. Trata-se de uma perspectiva que funda seus argumentos no avanço tecnológico, caracterizado sobretudo pela produção de conhecimento e informação, matéria mais valiosa da economia global (Estefania, 2003), cabendo a universidade preparar profissionais para essa nova demanda.

O novo modelo de universidade foi constituindo-se por meio dos tratados dos governos da União Europeia no final da década de ‘90. O primeiro acordo foi a *Declaração de Sorbone (maio de 1998)*, a qual expõe as linhas gerais de uma política educativa comum para os distintos sistemas universitários existentes na época.

Porém, foi a *Declaração de Bolonha* que estabeleceu as diretrizes para a constituição de um único modelo de ensino superior europeu. Para atingir tal objetivo

se estabeleceu um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (CTS) e uma estrutura de ensino baseada em dois níveis: graduação e pós-graduação. Tais ações facilitarão a convalidação dos estudos, favorecendo o intercâmbio de estudantes e a circulação de profissionais no mercado de trabalho da região.

A adoção de uma prática pedagógica que articule o conhecimento intelectual e a formação técnica, utilizando-se do ensino, da orientação e da pesquisa, estabelece um novo desafio para o professor-pesquisador.

Tal plano objetiva facilitar a formação de competências necessárias ao desenvolvimento econômico dos estados da União Européia e, por meio de um efeito dominó, favorecer sua competitividade internacional. Do mesmo modo, as universidades devem ser competitivas e promover a atração de estudantes estrangeiros, com vistas a recuperar o primeiro lugar de estudos dos anos '70, perdido para os Estados Unidos nas décadas seguintes. Na verdade, é uma medida que incrementa os recursos econômicos dos centros, tendo em vista à ampliação, e o valor diferenciado, da matrícula; fenômeno que contribui para eximir o setor público da responsabilidade de manutenção do ensino superior. Para alcançar tais objetivos, as universidades passaram a constituir-se como centros inovadores, de estruturas flexíveis e abertas.

Bolonha trouxe o incremento de convênios das universidades com instituições estrangeiras, assim como uma expansão de seus centros para fora de Europa. Pode-se identificar sua grande influência na América Latina, cujos governos da região estão promovendo mudanças nos sistemas universitários para facilitar a convalidação de estudos realizados pelos estrangeiros, assim como de seus próprios estudantes participantes de programas internacionais de intercâmbio - pode-se citar a Brasil como um exemplo desse movimento internacional. (De Mendonça Silva, 2013).

A base da mudança é a estrutura curricular, agora flexível e com ênfase mais técnica para adequar-se as exigências de um mercado que se caracteriza pela fle-

xibilidade. Tal perspectiva se concretiza com a prática docente, o que faz do profissional o principal sujeito do processo de mudanças no ensino superior. Sua atuação reflete as alterações ocorridas nos domínios do conteúdo de ensino, da orientação e da investigação. Sendo assim, como esse processo é pensado pelo docente? Quais são suas perspectivas no novo contexto de ensino e investigação? É o que se desvelará a seguir por meio do discurso dos docentes-gestores da universidade estudada.

Na verdade, a implantação do novo modelo de ensino superior na Universidade de Salamanca provocou muita resistência por parte de professores e alunos, fato decorrente do debate gerado nas universidades da União Européia no período demarcado para as mudanças nos sistemas, as quais impactavam de imediato na sua tradicional concepção humanista. A repentina modificação de método de ensino a partir de determinantes exteriores, sem reconhecimento dos envolvidos no processo, acentuou o debate sobre as perspectivas de uma educação de característica utilitarista, gerando resistência dos docentes. Segundo afirma um dos entrevistados:



Aminta Espinosa

A resistência maior foi dos professores. Acostumados a um método de ensino e, de repente, tem que modificá-lo. Os alunos são jovens e flexíveis, o que torna uma mudança menos difícil, sobretudo os que estão ingressando na universidade e não tiveram contato com o modelo anterior (E1).

O entrevistado pontua a dificuldade de aceitação da transformação da prática pedagógica pelos envolvidos no processo acadêmico, evidenciando que a maior resistência é a de quem conduz tal processo, considerando seu status e papel: o docente-investigador. Este assume sua carreira acadêmica a partir de conhecimentos acumulados, os quais, em princípio, devem ser transmitidos aos seus alunos nas aulas. O método de ensino foi o fundamento da mudança ocorrida, implicando em substituir uma estrutura baseada em uma concepção de ensino por um arcabouço desconhecido. Quer dizer, exige-se do docente substituir um procedimento (re) conhecido por outro a ser desvendado aos poucos, na prática cotidiana, através da experiência. Isso pode ser identificado na fala de outro entrevistado ao pontuar a falta de debate na implantação do modelo como um possível elemento da resistência.

Não sei se pela maneira difícil de realizar as mudanças, no final pareceu-lhes que todas as mudanças tinham que ser feitas de uma maneira muito burocrática, quer dizer, tinha que haver um controle absoluto de todo o processo. Como se os professores não fossem capazes de promover as mudanças a não ser através de algo muito controlado, obrigado. Por isso Bolonha é traduzido como a implantação da burocracia, da gestão, do controle, dos indicadores. Isso sim é uma parte negativa, que lhe tirou a espontaneidade (E2).

Houve uma ruptura na cultura acadêmica ao instituir-se um novo sistema e exigir-se uma rápida aceitação e adaptação por parte de quem o materializaria. Naturalmente, o novo modelo não seria adotado facilmente pelos docentes, exceto por aqueles que participaram diretamente de seu implante na condição de gestor acadêmico.

Deve-se ainda considerar que a resistência é também ideológica, quer dizer, vincula-se a uma concepção de universidade distinta dos atuais fundamentos de Bolonha; o modelo Humboltiano, de concepção humanista e edificado na pesquisa, continua sendo defendido pelos docentes. O novo modelo, originado nas atuais formações globais, impõe uma configuração em que a autonomia científico-educativa cede lugar à orientação prática dos estudantes para favorecer sua rápida inserção no mercado de trabalho. O pressuposto é que a educação superior e a investigação se adaptem continuamente as dinâmicas necessidades e demandas da sociedade e aos avanços do conhecimento científico (Bolonha, 1999). Quer dizer, a universidade deve formar as competências exigidas pelas atuais atividades econômicas dos mercados globais, utilizando para tanto um método de ensino centrado nas tarefas desenvolvidas pelos alunos. Isso significa uma estrutura curricular flexível e de caráter prático, em que a função docente é orientar e estimular o discente em sua trajetória acadêmica. Conforme um dos entrevistados:

A universidade espanhola desde os 80 até agora tem dado ênfase mais a investigação do que a docência, como se esta fosse algo menor. O que significa? Que agora temos menos tempo para investigar. Os alunos buscam mais os professores para o desenvolvimento de trabalhos e dedicamos muito tempo aos relatórios (E1).

Outro entrevistado reforça esse raciocínio ao vislumbrar a nova situação do aluno e do professor. Segundo sua percepção, o atual procedimento conduz a um tempo de dedicação maior a docência, implicando no aumento da carga horária de professores e alunos.

Há havido um incremento na carga de trabalho para os alunos e para os professores. Deve-se ter acompanhamento, seguimento, relatórios (E3).

As reflexões acima demarcam a importância das dimensões teórica e prática para professores e alunos no novo contexto acadêmico. Embora os entrevistados apoiem o novo sistema e estejam diretamente envolvidos com as mudanças para sua instauração, não deixam

de entrever os problemas e formular críticas ao seu formato inacabado e ao excesso de formalidade que trouxe consigo. Conforme outro entrevistado:

Estamos passando a um ensino mais prático do que teórico, que é um dos objetivos de Bolonha, com o qual sempre concordei. Em contrapartida, o tempo do aluno está mais dedicado a fazer trabalho do que aos estudos. Bolonha tem apresentado bons resultados, mas não significa que em termos de estudo esteja bem. Perde-se muito tempo com o quantitativo (E2).

A busca por resultados conduz a ênfase nos números, no fator quantitativo, exigindo-se tempo e dedicação na elaboração de relatórios, os quais devem descrever todo o movimento acadêmico dos alunos. Segundo a crítica do entrevistado abaixo:

Em termos de burocracia, tem muito controle inútil. Devo pensar que tem muitas razões. Uma razão é a própria novidade do sistema e a cada ano se vão ajustando as leis. É porque muitas reformas foram feitas por gente que adora relatórios, que são os especialistas em pedagogia. Relatório para cada aluno. Gera muito tempo e a cobertura administrativa é mínima. Papeis e papeis e isso faz com que os professores estejam saturados (E1).

De fato, a elaboração de relatórios é apontada como um dos grandes problemas do novo modelo acadêmico, sobretudo devido ao tempo dedicado ao seu preenchimento e tramitação. O papelório restringe a carga horária do docente-pesquisador, limitando o desenvolvimento de outras atividades, sobretudo de pesquisa, base de sua trajetória acadêmica. Por isso, é difícil apreender a nova posição de orientador acadêmico que lhe foi impingida, cuja desqualificação de sua tradicional função é evidente, daí a resistência em aceitá-la.

Na verdade, muitos profissionais mantêm suas práticas costumeiras nas aulas, submetendo-se ao novo sistema apenas em situações extremas que não podem controverter. O que mais reclamam é do pouco tempo que possuem para a investigação. Para um entrevistado,



Erick Markowski. Proyecto Fetiche Afiche. Montevideo, Valparaíso, Buenos Aires. 2015



Erick Markowski. Proyecto Fetiche Afiche. *Ángel de la Independencia*. 2015

que exerce um cargo no órgão da administração superior da universidade, essa atitude é parte do processo de mudanças.

Como em todas as mudanças, sempre nos encontramos com gente com muito entusiasmo que vão até os extremos, levam muitas horas de trabalho preparando material para os estudantes, preparando as classes até o último detalhe e temos gente que se nega e diz, não vou fazer isso e vou seguir dando minhas aulas como sempre. Bom, extremo de um lado e extremo do outro. E no meio, que é a maioria, que diz bom, vamos tentar melhorar as coisas (E4).

Outro entrevistado, que também exerce um cargo na administração superior da universidade, vislumbra que a adoção do novo modelo pelos docentes é uma questão de tempo, tendo em vista a existência anual de avaliação dos cursos segundo as novas normas vigentes.

Os professores que não desejarem incorporar-se, tudo bem. O sistema de avaliação interna das titulações exige um seguimento anual; os informes de seguimento organizam as estatísticas dentro dos cursos. Tem cursos com mais problemas e outros com menos. Através desse procedimento anual se vai fazendo e se vai tentando corrigindo ou não. Os cursos que foram aprovadas sob o Real Decreto 1393/2007 ao cabo de seis anos têm que sofrer um processo de convalidação, o que resulta que os cursos na Espanha estão sofrendo um pouco de tensão (E5).

Sem dúvida, os cursos deverão seguir as determinações do Real Decreto, e existe um tempo limite para a adoção do novo modelo pelas universidades, prazo que os professores devem ter incorporadas as novas regras em sua prática pedagógica, independente de sua posição contrária, tendo em vista que sua atuação pedagógica está submetida ao sistema administrativo.

Por outro lado, Europa está em uma crise econômica que impossibilita a concretização de muitas das ações pensadas em torno a implantação do novo modelo de ensino superior. Um entrevistado aponta a

crise econômica como uma das principais causas das dificuldades de levar adiante as mudanças requeridas pelo novo modelo.

Porém, mudanças desse tipo exigem recursos, por exemplo, se quero ter uma atenção maior aos estudantes, eu não posso mais colocar um problema no quadro para cem pessoas, necessito ter vinte para colocar o problema na mesa para discutir, para que todos contribuam com algo. Se tenho cem alunos e quero passar a ter vinte, não necessito mais de um professor, mas de cinco professores, um para cada grupo, necessito de cinco salas, cinco quadros. Isso significa uma inversão muito grande. E o que ocorreu? Não temos tido esses recursos, mas ao contrário tivemos recortes com a crise econômica, temos menos dinheiro agora. Então, temos tentado colocar o plano original na prática e não temos conseguido (E6).

Certamente a crise econômica afetou o processo de implantação do Bolonha, os recortes na educação foram intensos, o que contribuiu para inviabilizar a contratação de professores, dificultar a orientação ao aluno, controlar a quantidade de bolsas e de intercâmbios, entre outros. Devido a essas circunstâncias, houve um incremento da carga horária docente, implicando na redução de tempo para investigação, conforme aponta um entrevistado:

Agora estamos mudando de novo, pois para realizar um trabalho personalizado economicamente não é rentável, necessita-se uma quantidade de recursos, de professores, não se pode fazer grupos pequenos. Se incrementa o número de horas a docência e sobretudo o seguimento do alunado, pois temos que fazer um montão de provas, manter-se online para mensagens constantes contestadas e, claro, o tempo pra investigação é muito complicado (E2).

Outro problema apontado nas entrevistas diz respeito à convalidação de créditos. Comparado ao antigo sistema universitário espanhol, o novo modelo trouxe perdas para o aluno em matéria de aproveita-

mento de disciplinas cursadas fora de sua universidade. Enquanto aquele possibilitava um alto percentual de aproveitamento de créditos, mesmo entre distintos cursos, este dificulta o reconhecimento de estudos, fenômeno devido à flexibilidade do formato dos novos cursos, com denominações e estruturas curriculares distintas. Para um dos entrevistados:

Antes de Bolonha a universidade espanhola tinha uma diversidade de títulos implantados, necessitando 60% de créditos comuns e 40% igual. A convalidação de disciplinas era fácil. Quando vinha um aluno, por exemplo, de Granada não resultava muito difícil convalidar seus estudos. Com Bolonha não há diretrizes para os planos de estudos, com o qual cada uma faz seus planos de estudos conforme seus interesses. Resulta que quando vem um aluno de fora estudar em nossa universidade é tão difícil acoplá-lo ao nosso plano como um que venha de Amsterdã, pois cada universidade coloca o nome que deseja aos seus cursos. (...) Deve-se diversificar os títulos em função das ofertas e não criar títulos iguais. É o que chamam uniformização de créditos, quantitativo. Porém em relação aos títulos não. Estamos todos aprendendo.

(...) Há desaparecido o que antes era um catálogo de títulos, em que estavam anotados todos os títulos que se podia fazer em Espanha. O que existe agora no lugar do catálogo é um registro de títulos em que cada universidade coloca seus títulos e que estes podem não ter nada que ver com os da universidade que está ao lado. Cada universidade pode criar o título que queira contanto que passe pela aprovação da ANECA3 que é um organismo nacional que decide se o título pode ser bom ou não (...).

(...) E ao tratar-se de títulos que não são exatamente iguais, a homologação é mais difícil. (E1).

Na verdade, trata-se de um projeto que impulsionou a flexibilidade dos cursos, cujo desenlace aponta para a falta de identificação das estruturas curriculares, traduzindo-se em uma regra quantitativa do número

de créditos e uma perda qualitativa de conteúdos compatíveis das antigas carreiras acadêmicas. Segundo um entrevistado:

Houve perda de conteúdo teórico nas aulas fundamentais porque houve mudança na distribuição do tempo, passando a existir aulas mais práticas e menos teóricas. O peso da explicação do conteúdo se perdeu. Professores pensam mais em como explicar conteúdos de maneira diferente. Para os alunos é positivo, pois maior controle de linguagem, opinião, idéia, um autêntico desafio a realizar-se (E.2).

Esse entendimento sobre os resultados da nova metodologia é reafirmado por outro entrevistado:

(...) Uma estrutura de metodologia docente que leve a aquisição de competências pelos estudantes. (...) Além de competências, devem ter habilidades para resolver problemas práticos que irão encontrar. (...) É uma mudança importante para todos. Para os alunos em primeiro lugar, porque não necessitam estudar e aprender algo para as provas, mas necessitam enfrentar-se a casos práticos, necessitam ter habilidades de comunicação, necessitam ter habilidades de trabalho em equipe, necessitam muito mais coisas que até agora não se era exigido (E4).

Enfim, dois argumentos que expressam a proposição de um modelo que identifica o aluno como cerne do processo educativo. Nesse novo contexto, o estudante deve manifestar-se sobre os conteúdos e problematizar temas vinculados a futura prática profissional, mostrando competência e esforço para o desempenho das atividades exigidas pelas disciplinas. Sua função é apresentar respostas claras, ordenadas e objetivas a um problema proposto, o que lhe demanda mais tempo e dedicação durante o período de estudos. Com mais acento na profissão do que na formação intelectual, o atual processo educativo possibilita pensar sobre os cenários do mercado de trabalho a partir de uma única identidade: a profissional. Trata-se de um grande desafio para a nova geração universitária. E para os professores também, considerando que seu

novo papel é estimular a criatividade e participação do estudante na aula, acompanhando sua trajetória através dos estudos realizados dentro e fora da sala de aula.

Naturalmente, tais mudanças instauradas na prática pedagógica acadêmica têm ocorrido em meio à grande oposição por parte de quem conduz o processo ensino-aprendizagem: o docente-investigador. Ponderando seu tradicional status e papel na academia, o novo modelo conferiu-lhe a condição secundária do processo de ensino superior e limitou-lhe a atuação como investigador, cabendo-lhe agora coordenar debates e orientar alunos em substituição a exposição de conteúdos teóricos, oriundos em grande número de suas próprias investigações.

Em um momento de crise de valores e em que os papéis sociais não conferem mais identidades estáveis em um movimento da sociedade que não fornece mais lugares e pertencimentos (Gorz, 1997), a tradicional função do professor e do aluno perde o sentido ou se revolve em um sentido frustrado com a exigência de seu novo desempenho em um movimento social incessante, inacabável, com atores em constante mudança a partir de necessidades conjunturais determinadas pela racionalidade econômica.

Conclusões

Por meio do debate sustentado até aqui, depreende-se que a educação, como as demais organizações da sociedade, está submetida às políticas internacionais, comandadas pela instituição econômica, o que faz dela mais um setor da economia. Como outros setores, deve acompanhar o movimento de oferta e procura, proporcionando os conhecimentos demandados pelo mercado (Illich, 1973). Destarte, da mesma maneira que uma fábrica lança seus produtos em um fluxo incessante, cabe a educação superior oferecer eficazmente os expertos exigidos. A atenção especial que lhe é concedida pode ser justificada pelas possibilidades de interlocução que mantêm com o setor produtivo em um jogo de interesses estabelecido pela dinâmica de um comércio globalizado. Ante tal alçada, as universidades estão sendo impelidas a construir seus cursos acadêmicos em conformidade com as demandas conjunturais, situação que tem mantido o corpo docente em suspense em relação ao seu status e papel na academia.

O estudo realizado na Universidade de Salamanca identificou uma prática docente submetida às determinações externas, concebidas segundo interesses não relacionados à tradicional missão humanista da universidade, fato que incorre na falta de uma atividade com sentido, como as que a dominou em sua trajetória de serviços a sociedade. O novo modelo de universidade limita a atuação do docente-investigador no processo de ensino e de investigação. Cabe-lhe agora coordenar debates e orientar alunos em substituição a exposição de conteúdos teóricos, oriundos em grande número de suas próprias investigações. Conforme anunciado por um dos entrevistados, é um processo experimental, em que se vai aprendendo na prática cotidiana. Tal experimento deixa entrever como a educação é pensada e determinada pelos governos em sua aspiração desenvolvimentista.

Por meio desse estudo de caso, pode-se entrever o debate em torno aos rumos da universidade. As pressões de ordem econômica e político-social sobre a instituição obrigam-lhe a assumir uma nova missão: funcionar como mais uma empresa empreendedora, a qual deve fornecer a mão de obra qualificada segundo as demandas econômicas conjunturais.



Notas

1. Inicialmente, a Declaração de Bolonha foi adotada sobretudo pelas universidades privadas.
2. Os entrevistados foram identificados por números, sendo o entrevistado número um reconhecido como E1, por exemplo.
3. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Bibliografía

- Almarcha, Amparo. (2001). "Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm.23, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 205- 220.
- Álvarez Rojo, Víctor y Eduardo, García. (2002). "Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria" en Víctor Álvarez Rojo y Lázaro Martínez, Ángel. (eds.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe, pp. 215-46.
- Barnett, Ronald. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de Supercomplejidad*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- De Mendonça Silva, Vera. (2011). *Universidad y Empresa: los vínculos entre el conocimiento y la productividad*, Ciudad de México: Fontamara.
- De Mendonça Silva, Vera. (2009). "Enseñanza superior en España: políticas educativas y financiación en las universidades públicas" en *Universidades*, vol. 43, México: UDUAL, pp. 19-30.
- European Commission. (1999). *Bologna Declaration*.
- Fontela, Emilio. (2000). "El nuevo escenario económico de la universidad" en Antonio Saens de Miera. (coord.). *La universidad en la nueva economía*, Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología, pp. 39-54.
- Gil Flores, Javier y Eduardo García (2002). "La enseñanza universitaria en España" en Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro Martínez. (eds.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe, pp. 59-82.
- Gorz, André. (1997). *Misérias do presente, riqueza do possível*, Sao Paulo: Annablume.
- Illich, Ivan. (1973). *En America Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires: Ediciones búsqueda.
- Lázaro Martínez, Ángel. (2002). "La acción tutorial de la función docente universitaria" en Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro Martínez (coords.) *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe, pp. 249-82.
- Merino Fernandez, José Vicente. (2002). "Funciones de la universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la universidad" en Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro Martínez. (coords.) *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe, pp. 25-48.
- Michavila, Francisco y Benjamín, Calvo. (1998). *La universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*, Madrid: Síntesis.
- Mishra, Ramesh. (1989). "El estado de Bienestar después de la crisis: los años 80 y más allá" en Rafael, Muñoz. (ed.). *Crisis y futuro del estado de bienestar*, Madrid: Alianza, pp.55-80.
- Romero, S. y Luis, Sobrado. (2002). "Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario" en Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro Martínez. (eds.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe, pp. 305-24.
- Santana Vega, Lidia y Pedro, Álvarez Pérez. (2002). "La orientación académica en la universidad" en Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro Martínez. (coords.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*, Málaga: Aljibe, pp. 195-214.
- Shuberoff, Osear. (2001). "La universidad y los retos del nuevo siglo" en *La universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Santander/FCE, pp. 161-84.
- Weber, Max. (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, São Paulo: Pioneira.
- Weber, Max (1991). *Economia e sociedade*, Brasília: UnB.