

REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DO PROCESSO DE BOLONHA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE HERBERT MARCUSE E PAULO FREIRE

Critical Reflections on the Bologna Process from the Perspective of Herbert Marcuse's and Paulo Freire's Contributions

STEFAN KLEIN*

sfk@unb.br

SABRINA FERNANDES**

sabrina.fernandes@carleton.ca

Recebido em: 31 de agosto de 2014

Aprovado em: 20 de setembro de 2014

RESUMO

O artigo tem o intuito de, a partir das teorias críticas elaboradas tanto por Herbert Marcuse quanto por Paulo Freire, o primeiro mais voltado a um diagnóstico geral no que diz respeito ao que denominava sociedade industrial avançada, o segundo a questões envolvendo as possibilidades de uma educação emancipatória, realizar um balanço crítico de alguns aspectos do Processo de Bolonha. Buscou-se, assim, focar em especial a relação com a influência exercida por parte do mercado de trabalho, analisando os documentos oficiais (comunicados) que orientam sua implementação e desenvolvimento, com atenção especial ao papel exercido pelos conceitos de *employability* (empregabilidade) e *lifelong learning* (educação continuada).

Palavras-chave: Teoria crítica; Herbert Marcuse; Paulo Freire; Processo de Bolonha; educação superior.

ABSTRACT

The present article, departing from the critical theories elaborated by Herbert Marcuse as well as Paulo Freire, the first one concerned with an overall diag-

* Universidade de Brasília (SOL/UnB), Brasil.

** Carleton University - Canadá.

nosis on what he called advanced industrial society, the second with questions surrounding the possibilities of an emancipatory education, aims to take on a critical viewpoint on some aspects of the Bologna Process. The focus was directed to the influence exercised by the labour market, assessed through the analysis of official documentation (communiqués) that orient its implementation and development, with special attention dedicated to the role taken on by the concepts of employability and lifelong learning.

Key words: Critical theory; Herbert Marcuse; Paulo Freire; Bologna Process; higher education.

1 INTRODUÇÃO

O nosso texto pretende endereçar algumas das contradições que identificamos no que diz respeito à implementação e, mais recentemente, consolidação do assim chamado Processo de Bolonha. Essas contradições serão analisadas, em especial, sob a luz do pensamento de Paulo Freire e Herbert Marcuse. Tendo em vista a abrangência deste processo, que se estende por parte significativa do continente europeu, e, portanto, os impactos distintos que assume de acordo com cada país, é evidente que há limites postos à generalização de algumas das observações e interpretações aqui levantadas.

Desse modo, entendemos que a amplitude do Processo de Bolonha, em termos dos objetivos propostos, nos obriga a focar alguns aspectos particulares que permitem estabelecer de maneira mais direta a relação com o subtema proposto, a saber, pensar a submissão da formação aos ditames de mercado. Por isso também nos parece necessário, mesmo que de maneira bastante sucinta, retomar o desenho da assim chamada universidade alemã moderna, também frequentemente tida como “modelo humboldtiano” em alusão aos debates travados, no início do século XIX, pelo filósofo Wilhelm von Humboldt, então integrante do governo prusso na condição de ministro responsável pela reorganização da educação superior germânica.

A proposta desenhada por ele vincula-se à discussão iniciada, no texto *O conflito das faculdades*¹, de Immanuel Kant, de 1794, em que este se refere à existência de três faculdades tidas como superiores, a de medicina, a de direito e a de teologia, face à faculdade inferior, a de filosofia. Sua assertiva e a fundamentação desse diag-

¹ Immanuel KANT, “Der Streit der Fakultäten” [O conflito das faculdades], em *Sämtliche Werke*, Leipzig: Felix Meiner, 1921 [1798], v. 5, págs. 41-166.

nóstico mostra-se de importância, sobretudo, pois expõe uma concepção formativa para o Estado, ou seja, que caberia à universidade preparar os quadros que dirigiriam e organizariam a sociedade civil. No entanto, é necessário registrar-se que a preparação de juristas e médicos também significou, mesmo naquele momento, que estava em voga uma preocupação privada – e é para esse tipo de relação que uma parte de nosso argumento deve dirigir-se: de que maneira podemos nos aproveitar da distinção nada simples entre público e privado para abordar a intervenção presente em Bolonha e, simultaneamente, problematizar a própria ideia de mercado, ou seja, de quem detém a agência ou como se formula o poder neste contexto.

O texto de Wilhelm von Humboldt², por sua vez, busca especificar tarefas que deveriam fornecer uma existência própria à universidade, precisamente pois tratava-se de uma concepção nova. Ele reconhece, desse ponto de vista, que também haverá a prática da investigação científica em espaços e instituições além desta, e isso torna tanto mais importante que se tenha uma ideia bastante clara do que deveria ser oferecido pela universidade.

É dessa perspectiva que merecem atenção os ideais de autonomia e liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*)³ que ele destaca como os pilares de sustentação do exercício da reflexão e, portanto, da prática da ciência. E, aqui, a liberdade também dizia respeito ao Estado, que deveria fornecer os meios, porém abster-se de direcionar o conteúdo do conhecimento a ser buscado. Também no mesmo sentido vai a seguinte advertência: “As universidades, por sua vez, não são um simples complemento da escola. Na verdade, a transição da escola para a universidade representa uma etapa na vida do jovem para a qual a escola deve prepará-lo, a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver por si próprio. Uma vez liberto da disciplina escolar, se a transição tiver sucesso, ele não se entregará à ociosidade ou à vida prática, mas descobrirá no seu íntimo o desejo de elevar-se à ciência que, até então, lhe parecia distante”⁴.

A expectativa, portanto, é a de que um ambiente de liberdade intelectual possa, no processo formativo individual, também promover essa autonomia entre as pessoas que por ele passam e, portanto, não são simples objeto, mas ao mesmo tempo

² Wilhelm von HUMBOLDT, “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, em Gerhard CASPER, *Um mundo sem universidades?*, Rio de Janeiro: UERJ, 2003 [1808], págs. 79-100.

³ Wilhelm von HUMBOLDT, “Sobre ...”, op. cit., pág. 80.

⁴ Wilhelm von HUMBOLDT, “Sobre ...”, op. cit., pág. 89.

atuam como sujeitos de sua própria formação, ao apropriarem-se do conhecimento, do espaço e do contexto institucionalmente posto.

É desse ponto de vista que vale enfatizar, por exemplo, o argumento levado à frente por Dorothee Kimmich e Alexander Thumfart, quando debatem o problema da autonomia na universidade alemã contemporânea face às novas exigências que vêm sendo expostas. Eles identificam argutamente o entrave que está posto sob o pressuposto da “sociedade do conhecimento”, como vem sendo denominada. Entre o dualismo “ciência” e “mercado”, coloca-se o dilema de “[...] qual tipo de implantação de autonomia formativo-institucional uma sociedade do conhecimento pode se conceder ou necessita. Deve continuar tratando-se de uma liberdade estatalmente protegida, ou as instituições de educação superior devem afirmar-se perante os mecanismos de economia de mercado e, aqui, ganhar uma forma nova e diferente de competências decisórias próprias no quesito estrutural e pessoal?”⁵. Em certa medida isso contempla – implicitamente – o fato de que o discurso por democracia está, ao fim e ao cabo, restrito: as universidades e a educação superior devem democratizar-se, e essa perspectiva inclui ouvir o mercado e a sociedade, mas o caminho inverso sequer é proposto, o que dirá levado a cabo. O que os autores expõem é que seria perigoso a universidade, assim como outros formatos institucionais de organização da educação superior, mostrarem-se por princípio refratários a qualquer tipo de mudança.

Por isso, também, buscam justificar as possíveis alterações que possam e/ou devam ser vislumbradas, precisamente na tentativa de preservar algum espaço para uma reflexão crítica, em geral, e para as ciências humanas, em particular. “A reforma da universidade torna-se necessária, não porque a velha universidade falhou, mas porque as condições históricas, culturais, políticas e sociais se alteraram. Exige-se a abertura para o futuro [*Zukunftsoffenheit*], e não a adaptação apressada da universidade a necessidades que, possivelmente, amanhã já não mais existam”⁶. Ao que o pensamento crítico jamais pode furtar-se é levar a sério a importância de discutir e rebater os argumentos postos em meio aos recentes debates de reforma e, com isso, construir e consolidar contrapropostas que sejam resultado desses esforços reflexivos.

⁵ Dorothee KIMMICH e Alexander THUMFART, “Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule?”, em *Universität ohne Zukunft?*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004, págs. 7-35, aqui pág. 16.

⁶ Dorothee KIMMICH e Alexander THUMFART, “Was heißt Autonomie...”, op. cit., pág. 30.

É curioso como, recentemente, a enorme diversificação institucional que se pode observar nos variados sistemas de educação superior, como costumam ser chamados, faz com que se busque, inversamente, igualar todos eles, porém nivelando-os por baixo, ou seja, em certa medida apagando as fronteiras entre o mundo da escola, de maturação das e dos indivíduos humanos, e o mundo da juventude e de constituição adulta, que são momentos de fundamental distinção ao longo da vida humana tal qual constituída. A seguir buscaremos, também, identificar alguns traços dessa “padronização” que, a nosso ver, desconsidera tais especificidades e, com isso, também erige obstáculos à prática intelectual crítico-reflexiva, que deveria ser o cerne do pensamento científico. Seguindo essa linha de raciocínio, este artigo busca estender a crítica da padronização e enfatizar a importância dos temas da autonomia e da liberdade. Eles serão trabalhados, após uma apresentação dos principais pontos acerca do Processo de Bolonha, nas perspectivas de Paulo Freire e Herbert Marcuse, de modo a complementar as indicações até então introduzidas do pensamento de Humboldt e Kant.

2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO DO PROCESSO DE BOLONHA

O processo de padronização da educação superior na Europa, conhecido como o Processo de Bolonha (doravante PB), tem em vista objetivos relacionados à mobilidade, transparência, e correspondência educacional de acordo com um padrão europeu. Esta política, estabelecida a partir de 1999, é voluntária e conta com as assinaturas de 47 países que, em conjunto, formam o “Espaço Europeu de Educação Superior” (doravante, EHEA). Apesar do elemento voluntário do Processo, o projeto de harmonização da educação tem sido aceito e implementado sem demais procedimentos de decisão e avaliação políticas em várias instituições de ensino superior devido ao entendimento comum sobre sua inevitabilidade⁷.

Ainda que não tenhamos o espaço para recuperar a sua trajetória em detalhes, cabe situar alguns de seus aspectos mais centrais para a discussão que realizaremos a seguir⁸. O seu desenvolvimento, do ponto de vista legislativo, está marcado por diversas “declarações” ou “comunicados”, que se estendem desde a sua abertura, com a Declaração de Bolonha, em 1999, até o mais recente, o *Comunicado de Buca-*

⁷ Andreas FEJES, “The Bologna Process - Governing Higher Education in Europe through Estándardisation,” *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006), pág. 203.

⁸ Os documentos citados a seguir encontram-se disponíveis em: <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

reste, de 2012, sendo que neste período os encontros ocorreram a cada dois ou três anos. Em termos gerais, a preocupação estava focada, desde o início, em garantir a mobilidade e empregabilidade no âmbito deste espaço e, por conseguinte, aumentar a atratividade da educação superior europeia. As maneiras de alcançá-lo diziam respeito, primeiramente, à equivalência de diplomas e créditos.

Desse modo, por mais que o termo “empregabilidade” (*employability*) tenha sido usado desde a primeira das declarações, consideramos que se pode notar uma mudança de acento quando, após o encontro de Londres, em 2007, este passa a constituir um item em separado neste comunicado. Juntamente com a ideia do “aprendizado ao longo da vida” (*lifelong learning* - também conhecido por “educação continuada”), tem-se aqui dois princípios fundamentais que atravessam as declarações e comunicados, alterando-se apenas o peso que lhes foi atribuído em cada caso, e que, pouco a pouco, acabam articulando-se mutuamente.

Desse modo, no *Comunicado de Berlim*, de 2003, ainda estava expressa a relevância e o objetivo primordial de implementar a estrutura de diplomação em dois ciclos. O ciclo inicial acabou se estabelecendo como o bacharelado (*bachelor*) de curta duração, até três anos, complementado por um mestrado (*master*) de um a dois anos, que promoveriam uma preparação mais eficiente e dirigida para as necessidades do mercado. Ao segundo ciclo caberia a formação para a pesquisa que levaria ao doutorado. O *Comunicado de Bergen*, dois anos depois, passa a referir-se à necessidade de diplomação em três ciclos.

É dessa perspectiva que o *Comunicado de Londres* supracitado indica as dificuldades que ainda se colocam à empregabilidade nos três ciclos e, em virtude disso, no subitem que trata especificamente desse problema, expõe o seguinte: “Os governos e as IES terão de comunicar-se mais com os empregadores e outras partes interessadas [*stakeholders*] acerca da *rationale* de suas reformas”. Isso fundamenta o debate que se aprofundará em 2009, por ocasião do encontro em Leuven/Louvain-la-Neuve.

Este comunicado coloca explicitamente a responsabilidade pública para que o aprendizado ao longo da vida se realize, notadamente no que diz respeito ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas em contextos não-formais ou informais, e, sem prejuízo dessa responsabilização, destaca o papel central que assumem as parcerias entre as IES, os governos, os empregadores, empregados e estudantes. Quando trata do aspecto da empregabilidade, então, começam a tornar-se mais claras certas ambiguidades no processo de articulação, como pode ser

depreendido da seguinte afirmação: “A empregabilidade empodera os indivíduos para aproveitar integralmente as oportunidades nos mercados de trabalho em mudança. [...] Isto permitirá que as instituições sejam mais responsivas às necessidades dos empregadores e que os empregadores melhor compreendam a perspectiva educacional”.

A primeira ressalva que gostaríamos de fazer, nesse sentido, é que em nenhum lugar se levanta a possibilidade de tratar-se de interesses antagônicos ou, pelo menos, que possam não complementar-se e, portanto, conferirem alguma incongruência aos objetivos do PB na questão da empregabilidade. Simultaneamente, eventuais assimetrias de poder também são omitidas, e, para o tipo de parceria que se tem em mente, elas decerto assumem importância suficiente para que devessem ser levadas em consideração.

No *Comunicado de Bucareste*, de 2012, que foi o encontro mais recente (o próximo ocorrerá em 2015), observa-se por fim uma espécie de subsunção do *lifelong learning* à empregabilidade, como pode ser visto no trecho a seguir: “Visamos aumentar a empregabilidade e o desenvolvimento pessoal e profissional de graduados ao longo de suas carreiras. Conseguiremos alcançar isso ao melhorar a cooperação entre empregadores, estudantes e instituições de educação superior, especialmente no desenvolvimento de programas de estudo que ajudem a aumentar o potencial de inovação, empresarial e de pesquisa dos graduados. O aprendizado ao longo da vida [*lifelong learning*] é um dos fatores mais importantes para cumprir as necessidades de um mercado de trabalho em mudança, e as instituições de educação superior desempenham um papel central na transferência de conhecimento e no fortalecimento do desenvolvimento regional, incluindo o contínuo desenvolvimento de competências e o reforço de alianças de conhecimento”.

Torna-se curioso o tipo de correlação – quase espúria, haja vista a falta de mais argumentos concretos – que se depreende entre a pesquisa e a empregabilidade. Em especial, no mesmo sentido do que mencionamos logo acima, gostaríamos de chamar a atenção ao fato de que não se expõem as *rationales* ou temporalidades distintas que, porventura, marcam a atividade empresarial *stricto sensu* e a atividade de pesquisa. Ou seja, decerto pode-se construir uma relação entre a pesquisa, o seu exercício e maior empregabilidade. No entanto, os laços em questão precisariam ser pensados de maneira mais cuidadosa, visando que se conseguisse fomentar uma reflexão crítica.

A – difícil, reiteramos – relação aqui aventada pode ser melhor observada com base na tentativa de reforçar a empregabilidade no segundo e no terceiro ciclos, que decorre do último documento supracitado, em que o elemento da *qualidade* assume papel central. Referindo-se a outros documentos elaborados no decorrer deste amplo processo, afirmam que “[...] exploraremos como promover a qualidade, a transparência, a empregabilidade e a mobilidade no terceiro ciclo, haja vista que a educação e o treinamento de doutorandos têm um papel particular em estabelecer pontes entre o EHEA e o Espaço Europeu de Pesquisa (ERA). Ao lado do treinamento doutoral, programas de segundo ciclo de alta qualidade são uma condição necessária para o sucesso da ligação de ensino, aprendizado e pesquisa”.

Partindo desse trecho, o reforço sobre a dimensão e o conceito da qualidade deverá nos levar, mais à frente, a problematizar a relação entre educação e treinamento, ou melhor, a falta de uma distinção mais cuidadosa no que diz respeito a esses processos, os quais iremos aqui pressupor e desenvolver, referem-se a dimensões distintas e têm especificidades que devem ser consideradas com o devido cuidado.

A contínua expansão do PB (e provável adesão de países ainda não-signatários) tem sido avaliada e analisada de modo abrangente na literatura sobre o tema tanto na Europa como em outras regiões. Alguns trabalhos fornecem uma análise da governamentalidade que acompanha o PB, de maneira que os discursos atados à sua implementação geram uma tensão sobre a autonomia e a conformidade universal, além de revelarem uma racionalidade neoliberal de governança e administração da educação num patamar regional⁹. Acompanhando esta racionalidade, estudos apontam para o foco do PB sobre a competitividade da educação superior na e da Europa, de acordo com a necessidade estabelecida de ressaltar os benefícios da educação europeia em um cenário de competição global¹⁰. O movimento decorrente do *Berlin Communiqué* demonstra a intenção de promover a competitividade regional através de um método de convergência, em que regras de qualidade são

⁹ Andreas FEJES, “The Bologna Process - Governing Higher Education in Europe through Standardisation”; Andreas FEJES, “European Citizens under Construction: The Bologna Process Analysed from a Governmentality Perspective,” *Educational Philosophy and Theory* 40, no. 4 (January 2008), págs. 515-530.

¹⁰ Henrique Pereira RAMALHO, “‘BOLONHA’ Enquanto Modelo Formativo Hegemonicamente Estruturado Para a Fabricação de Professores: A Profissionalidade Docente Entre O Movimento Tecnocrata Europeísta E o Estatismo Reterritorializado”, *Saber & Educar*, 18 (2013), págs. 46-59; Bernd WÄCHTER, “The Bologna Process : Developments and Prospects”, *European Journal of Education*, 39, no. 3 (2004).

transformadas em acordos prévios sobre padrões e diretrizes de ensino quantificáveis¹¹.

Tanto o foco na competitividade quanto a estruturação de padrões impostos sobre as instituições educacionais são elementos claros da influência neoliberal dentro do PB. Visto que a regulação prevista em seu âmbito é dada em relação a entidades independentes que absorvem o que seria, outrora, uma intervenção direta do estado, esta tende a configurar noções de qualidade e as próprias relações sociais de educação de forma mais próxima ao modelo de mercado¹². Apesar da aparência estatista do PB, trata-se de um estatismo “desterritorializado e reterritorializado”, que se estabelece ao redor de funções economicamente úteis¹³ promovidas por um modelo de intervenção neoliberal. Vale também ressaltar que a promoção da educação dentro da lógica neoliberal no PB existe dentro da própria transição pelos estados envolvidos do status de seus signatários voluntários para obrigações *de facto* existentes na pressão por cooperação inter-governamental na Europa, assim como o desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento, monitoria e mensuração do PB¹⁴. Isto implica a existência, em cada país, de tensões relacionadas ao projeto político pertencente a essa política e, também, à forma como a educação é entendida e recebida pela população baseada na sua perspectiva de função social. Os mecanismos de responsabilidade e monitoramento interferem nesta perspectiva e, por sua vez, exacerbam suas tensões.

O que por vezes surpreende é o consenso relativamente elevado quanto à falta de alternativas ao PB. Observa-se, recorrentemente, como o argumento da qualidade e de uma nova relação com o conhecimento — sustentáculo do ideário da educação continuada — acaba justificando o seu avanço, mesmo que eventualmente sejam sugeridas pequenas ressalvas. O uso de um certo léxico no tratamento das consequências do PB, como o recurso a “clientes”¹⁵, é em certa medida sintomático desse olhar; no entanto, se é evidente que a ideia é satisfazer os consumidores individuais, pode-se questionar a própria noção de que, possivelmente, até as em-

¹¹ Ibid., 270.

¹² Fátima ANTUNES, “O Espaço Europeu de Ensino Superior Para Uma Nova Ordem Educacional”, *Educação Temática Digital*, 9 (2007), pág. 6.

¹³ Henrique Pereira RAMALHO, “BOLONHA”, op. cit., pág. 50.

¹⁴ Pauline RAVINET, “From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by Their Commitment to the Bologna Process”, *European Journal of Education*, 43, no. 3 (September 2008), págs. 353-367.

¹⁵ Hans-Uwe RICHSEN, “Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade”, *Sociologias*, n. 17 (jan./jun. 2007), págs. 22-49.

presas sejam entendidas como o alvo do processo, quando se considera a preocupação com a empregabilidade, que necessariamente passa pela adequação às necessidades do mercado. De certa forma, pode-se também sugerir que a própria noção de qualidade é submetida às expectativas das empresas que geram as necessidades de empregabilidade no PB. A qualidade do conhecimento criado e difundido no ensino superior é, conseqüentemente, avaliada de acordo com a função que tal conhecimento pode desempenhar no mercado através da futura força de trabalho em treinamento.

3 ALGUNS TEMAS DE ESPECIAL IMPORTÂNCIA

Dentre as características gerais do Processo de Bolonha, dois fatores são de fundamental relevância para os argumentos deste artigo. Primeiramente, o processo da formação para o mercado, que gera tendências culturais e pedagógicas que colocamos sob escrutínio apoiando-nos na teoria crítica da sociedade de Herbert Marcuse e na pedagogia crítica de Paulo Freire, especialmente no desafio à “educação bancária”. A promoção da economia do conhecimento dentro do PB está preponderantemente ligada à perspectiva da educação como instrumento de mercado face tanto à profissionalização de indivíduos como ao foco sobre conhecimentos particulares referentes a interesses econômicos (de crescimento e de lucro) e da expansão tecnológica. Jayasuriya enfatiza que o PB visa transformar instituições de conhecimento em elementos da economia política do conhecimento na Europa, inclusive através da modelagem das universidades públicas como espaço para a formação de uma cidadania de mercado¹⁶. Tal preocupação é fundada na priorização do conhecimento adquirido sob a forma de treinamento e de habilidades específicas associadas ao aumento da competitividade econômica da educação europeia, ao invés do conhecimento crítico, político e cultural que deve florescer no espaço da universidade pública. Em princípio, a harmonização da educação superior na Europa facilita a mobilidade do conhecimento, a qual, por sua vez, tende a favorecer a competitividade do Espaço Europeu de Educação Superior¹⁷. Destacamos também, ainda nesse mesmo sentido, como a priorização do mercado e da mobilidade age em detrimento da autonomia da/do estudante, que é cerceada ao adentrar o

¹⁶ Kanishka JAYASURIYA, “Learning by the Market: Regulatory Regionalism, Bologna, and Accountability Communities”, *Globalisation, Societies and Education*, 8, no. 1 (March 2010), pág. 19.

¹⁷ *Ibid.*, 16.

sistema de educação superior. Como veremos, a importância da autonomia do ser humano é um ponto de convergência entre as análises de Marcuse e de Freire, recebendo, então, especial atenção em relação ao impacto do PB sobre a mesma.

O segundo fator de importância para os argumentos aqui desenvolvidos trata da transformação pedagógica, em termos de conteúdo e métodos de ensino, que ocorre através do Processo de Bolonha. Para promover a transferência de créditos universitários e o amplo reconhecimento de diplomas em todos os países signatários, diretrizes regidas de acordo com a promoção da mobilidade citada acima, métodos de transferência de currículo têm sido adotados. De acordo com Berit Karseth, este esquema funciona ao “desagregar cursos de educação superior tradicionais estendidos; a especificação dos resultados permite que módulos sejam avaliados entre si para o propósito da equivalência”¹⁸. Apesar de o PB não se referir diretamente à pedagogia ou a processos pedagógicos¹⁹, nota-se que a administração do currículo focada em aspectos de ensino e não de aprendizado move processos pedagógicos na direção de padrões rígidos que dificultam oportunidades para a criatividade e a flexibilidade nas formas de aprendizado²⁰.

Uma contradição que talvez se apresente como uma espécie de pano de fundo desse processo todo é a maneira como se constitui a reconfiguração do ideal universitário. Ainda que predomine o discurso referente à “educação superior”, quem mais sofre o efeito das políticas subsumidas ao PB são as instituições efetivamente universitárias, que se veem confrontadas com uma miríade de demandas que, anteriormente, podiam estar disseminadas em outros espaços, fossem eles educacionais do ponto de vista formal ou não. É com isso em mente que Maria Creusa de Araújo Borges constata:

“Na sociedade contemporânea, em que a produção de conhecimento e sua aplicabilidade ganham relevância diante das demandas de competitividade da economia europeia, as universidades são conclamadas a participarem desse processo, contribuindo na formação de competências exigidas pelo mercado de trabalho e na produção de pesquisa com potencial de aplicação pela indústria. Percebe-se um distanciamento em relação ao modelo de Humboldt de universidade e dos ideais republicanos, pois a liberdade, a autonomia e a investigação universitárias passam cada vez mais a se vincularem aos imperativos das necessidades

¹⁸ Berit KARSETH, “Curriculum Restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A New Pedagogic Regime?”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006), pág. 267.

¹⁹ *Ibid.*, 270.

²⁰ *Ibid.*, 274.

da economia. Os aspectos acadêmicos, sobretudo aqueles referentes à autonomia didática e científica, à liberdade de ensino e de pesquisa e ao desenvolvimento da pesquisa básica, aspectos estes que distinguem uma instituição universitária, perdem relevância e passam a ser marginalizados.”²¹

Observa-se, com isso, certo grau de simplificação ou falta de cuidado no debate terminológico espreado ao longo dos *Comunicados*: a confusão entre a educação superior e a universidade, por mais frequente que seja no dia a dia, deveria ser evitada em documentos que buscam levar a cabo transformações tão profundas em todo um contexto educacional e, também, mais amplamente político, como é o caso do PB. Esse grau de generalidade que se faz presente nas diretrizes acaba por contribuir para a dificuldade de diferenciar as concepções educacionais que lhe estão subjacentes, o que torna ainda mais necessário e relevante o processo analítico ora delineado.

Como se sabe, e relembro as linhas iniciais de nosso texto, uma parte razoável do debate deveria, em se tratando desse viés de diferenciação institucional, atentar à maneira através da qual ocorre a articulação do saber, do conhecimento produzido na assim chamada “educação superior”, com atenção especial à universidade. Poder-se-ia até mesmo entender que esse tipo institucional específico tornou-se desnecessário nesse modelo: o que é patente, no entanto, é a ausência de uma discussão mais cuidadosa a esse respeito. Enquanto algum ideal de universidade continua presente – basta remetermos à discussão em torno da concepção de *World-Class Universities*²² – especificamente no âmbito do PB os critérios e significados de uma tal instituição simplesmente desaparecem. Também é certo que uma reorganização de tamanha amplitude do espaço educacional europeu, tal qual é proposta, poderia ainda mais dificilmente tratar indiscriminadamente de faculdades, institutos, universidades, universidades técnicas, escolas pedagógicas superiores e outras formatações tão diversas com a simples alusão à educação de dois ou três ciclos, como vem sendo feito.

²¹ Maria Creusa de Araújo BORGES, “Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de bolonha e seus desdobramentos”, *Educação e Sociedade*, vol.34, n.122 (jan./mar. 2013), págs. 67-80, aqui p. 75.

²² O Banco Mundial tem concedido atenção significativa a essa temática, como pode ser visto pela seguinte obra: Jamil SALMI, *The challenge of establishing world-class universities*, Washington: The World Bank, 2009. No entanto, o debate avançou para além de seus interesses imediatos: Qi WANG, Ying CHENG e Nian Cai LIU (Eds.), *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal*, Rotterdam / Boston / Taipei: Sense, 2012.

Paralelamente, convém destacar que alguns dos principais *motes* ou *slogans* acerca da mudança, e que analisamos aqui, tanto representam quanto expressam essa tendência a uma padronização em todos os níveis, desconsiderando que possa haver especificidades no que diz respeito tanto à forma quanto ao conteúdo desses estabelecimentos e, por conseguinte, do sentido formativo a eles subjacente. Se efetivamente nos falta o espaço para retomar o debate de maneira aprofundada, parece válido lembrar que os rankings universitários atuais padecem da mesma limitação, ignorando as diferenças para tentar subsumir as instituições a uma única lógica.

4 O PROCESSO DE BOLONHA COMO EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA SOCIEDADE GLOBAL

A pedagogia crítica de Paulo Freire propõe o entendimento da educação tradicional que foge ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, como aspecto em sua conscientização, enquanto um método de educação bancária. Freire argumenta que, na concepção bancária, o conhecimento é transmitido dos educadores para as/os educandas/os em forma de “depósitos”, os quais privam o momento pedagógico de sua capacidade crítica, criativa, e transformadora²³. É importante avaliar o Processo de Bolonha mediante a análise crítica de Freire acerca da educação bancária porque, enquanto as diretrizes do PB são supostamente voltadas à flexibilização de métodos de ensino e sua adaptação de acordo com as necessidades do aluno (no modelo “*student-centred*”), seus resultados correspondem à modelagem do aluno como cidadão econômico, diminuindo sua capacidade como cidadão autônomo, livre, e autor de sua própria política. Isso é sugerido a partir do foco na harmonização ao redor da mobilidade do ensino, de estudantes, e de potenciais futuros trabalhadores europeus (quase no sentido de unidades de capital humano). Para realizar uma formação educativa voltada ao mercado, estudantes e futuros trabalhadores precisam ser despedidos de noções opostas ao mercado regional e trans-regional e inseridos através de perspectivas e informações congruentes com as necessidades do mercado da economia do conhecimento. Assim, entende-se que a crítica de Paulo Freire se aplica igualmente ao Processo de Bolonha, especialmente quando afirma que: “porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-

²³ Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, 49ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, págs. 66-67.

los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”²⁴.

Esta crítica se aplica particularmente à noção de *lifelong learning* estabelecida no *Comunicado de Bucareste*, como vimos anteriormente. O foco no estudo de acordo com a empregabilidade que é inferida a partir deste indica que a educação deve acompanhar as necessidades do mercado, o qual busca trabalhadores com qualificações e habilidades específicas. A própria noção do “empoderamento” apresentada através da empregabilidade é um conceito individualista de embasamento liberal, que separa os indivíduos uns dos outros devido à seletividade exigida pela competição por empregos e carreiras moldadas pelo mercado. A influência do mercado passa a ditar quais modelos de aprendizado são favoráveis a seus objetivos, já que o estudante não está sendo formado como um “mero” cidadão, mas como um indivíduo trabalhador cujo esforço é medido em produtividade e submetido à relação direta entre o trabalho produzido e o treinamento recebido.

Pode-se fazer remissão ao fato de que a educação ao longo da vida ganhou espaço de maneira generalizada, como pode ser visto a partir de um relatório da UNESCO da segunda metade dos anos 1990. Em um capítulo dedicado especificamente a esse tema os autores, após destacarem o fato de que as mudanças na educação substituíram a noção de qualificação por aquelas de competência evolutiva e capacidade de adaptação, fornecem pistas para que se compreenda o primeiro traço de cerceamento da autonomia, haja vista que se adaptar é algo visto como mais relevante. Consideramos que é no esteio desse comentário inicial que se deva compreender a própria concepção de educação continuada [*lifelong learning*] trazida por eles ao afirmarem: “A ampliação do conceito inicial de educação permanente, para além das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde pois, atualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação”²⁵. No entanto, a pretensa autonomia encontra-se deveras limitada, pois as diretrizes educacionais tornam-se crescentemente privadas em um sentido muito restrito, de maneira similar ao que observamos no PB: as exigências e expectativas são determinadas quase que exclusivamente da

²⁴ Ibid., 73.

²⁵ Jacques DELORS, In'am AL MUFTI y Isao AMAGI et. al., *Educação. Um tesouro a descobrir*, 2ª edição, São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/Unesco, 1997, pág. 117.

perspectiva de apenas um grupo de atores de tipo privado, sem permitir que haja um passo efetivo na direção de uma relação dinâmica.

Aqui, a necessidade de problematizar o que é entendido como educação e treinamento no PB se torna evidente. Na visão da pedagogia crítica, a submissão da educação crítica (e libertadora) à educação profissional, ligada à empregabilidade, constitui um elemento da educação bancária. Educação bancária, aqui, existe claramente em seus dois sentidos. A partir da ligação do aprendizado ao longo da vida com o status de empregabilidade do indivíduo com o passar do tempo, observa-se o primeiro sentido da educação bancária prevista nesse módulo do PB. Trata-se da noção financeira da educação como investimento do indivíduo e do estado para o mercado. Esse modelo, também entendido como a experiência educacional enquanto formação de capital humano, preenche duas funções em especial: reajusta o conhecimento proporcionado no sistema educacional de acordo com as necessidades do mercado, para que haja verdadeiro retorno produtivo e lucrativo para o empregador; assim, transforma o indivíduo em investidor, responsabilizando-o, juntamente ao estado, pelo fornecimento da matéria-prima do conhecimento no âmbito de seu papel como trabalhador.

A noção da educação como formadora de capital humano tem elevada aceitação e divulgação nas grandes instituições regionais e globais que geram políticas ou parâmetros de políticas educacionais, como o Banco Mundial²⁶. Já em 1975, Bowles e Gintis produziram uma crítica substancial desse modelo, ao argumentar que a permeabilidade da teoria do capital humano promove o entendimento da educação como compositora do trabalho que, em si, é visto como um “método de produção produzido”²⁷. Além de problemático ao responsabilizar o indivíduo por suas escolhas educacionais, supondo que os recursos necessários para efetivar tais escolhas são de segunda importância, também constitui a diferenciação entre o conhecimento adquirido que contribui para o mercado e aquele que não contribui (ou o opõe). Na posição do PB, o aprendizado ao longo da vida é entendido como investimento contínuo no capital humano do espaço europeu justamente porque é um aprendizado submisso à lógica utilitária capitalista e, portanto, bancária na acepção crítica freireana. A capacidade crítica do indivíduo é posta em segundo plano,

²⁶ The World Bank, *Economic Returns to Investments in Education. The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, 2007. http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_02-Chap02-Education.pdf.

²⁷ Samuel BOWLES e Herbert GINTIS. “The Problem with Human Capital Theory - A Marxian Critique”, *The American Economic Review* 65, no. 2 (1975), págs. 74-82, aqui pág. 77.

assim como sua autonomia para adequar a educação procurada aos seus interesses e necessidades. Embora o modelo do capital humano não seja o mesmo que a neoliberalização da educação, um processo complexo de privatização e flexibilização do sistema educacional, não somente quanto à estrutura mas também quanto ao conteúdo, para servir o mercado como setor lucrativo, o crescimento do capital humano como perspectiva central da formação de estudantes como futuros trabalhadores auxilia, também, no crescimento da concepção neoliberal no que diz respeito ao uso do aparato estatal para promover mudanças em benefício do mercado. Da mesma forma que os indivíduos são transformados em unidades de capital humano, cuja produtividade é julgada de acordo com interesses econômicos das grandes empresas e fontes salariais, esses futuros profissionais passam a ser entendidos (e a se entenderem) como cidadãos do mercado e não mais cidadãos políticos. Pode-se argumentar, portanto, que mesmo projetos como o PB, movidos através de instituições do estado, servem a um projeto neoliberal na medida em que favorecem uma concepção educacional bancária de capital humano e uma formação voltada para a profissionalização de mercado.

O foco no conhecimento apenas profissional revela o segundo sentido da educação bancária e acaba por diminuir as oportunidades de conhecimento crítico e cidadão, já que “não desvela os ‘porquês’ do que se pretende saber”²⁸. Freire estabelece que, nessa visão educadora, o conteúdo programático é determinado pelo educador, o qual também, em sua autoridade funcional, é o sujeito do processo educativo²⁹. Uma política de educação como o PB se enquadra na posição do educador não-dialógico, cuja função é habilitar o aprendizado ao longo da vida desde que submisso às necessidades de aprendizado da sociedade sujeita ao capital.

Nesse sentido, o oposto da educação bancária seria a educação crítica, a qual também é uma educação cidadã, visto que o conhecimento voltado para a cidadania conecta o aprendizado a movimentos políticos, a lutas e a eventos³⁰. O educador problematizador trabalha junto ao educando para reafirmar o papel de sujeito deste. A busca do conhecimento é voltada para a superação do aprendizado no nível da *doxa* para que se alcance o *logos*³¹. Como este conhecimento não apenas substitui o conhecimento voltado à profissionalização e à empregabilidade como,

²⁸ Tânia Márcia Baraúna TEIXEIRA, “Dimensões Sócio Educativas Do Teatro Do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal”, 2007, pág. 64.

²⁹ Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 65.

³⁰ Tristan MCCOWAN, “A ‘Seamless Enactment’ of Citizenship Education” (1997), pág. 39.

³¹ Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 80.

na realidade, choca-se com os interesses do mercado ao buscar a transformação da realidade, não surpreende a supressão desse modelo de educação em uma política educacional como o PB. A valoração da mobilidade do conhecimento dentro do PB certamente dificulta uma educação política que dependa do contexto local, cultural, e, claramente, político do espaço educacional. Em países como a Alemanha e a Suíça, o incentivo para uma maior participação de estudantes estrangeiros no sistema educacional é tratado primeiramente dentro da política de mobilidade³² e, assim, problematicamente avulso de políticas sociais de integração que se fazem necessárias na construção de uma sociedade diversa. A necessidade de padronização inserida na grande mobilidade desmerece contextos que não são facilmente traduzidos nos vários países do espaço europeu, além de submetê-los a uma lógica de transnacionalidade e globalização (como até embutidas em projetos além do PB, tais como a própria União Europeia) que favorece o mercado capitalista global que dita a empregabilidade ao decorrer da vida.

Não é, então, curioso que países de maior status econômico do espaço europeu considerem problemática a sub-representação de estudantes de status socio-econômico inferior em seus sistemas educacionais, até mesmo quando a desvantagem está diretamente ligada à proveniência do estudante imigrante³³. Enquanto o PB favorece o conhecimento para o mercado, ele também favorece a participação de grupos já melhor inseridos, tanto socio-economicamente quanto ideologicamente, nos trajetos educacionais que priorizam o investimento individual e carreiras vistas como vantajosas no mercado globalizado. Famílias cujas experiências educacionais são modestas, até mesmo sem um histórico de participação na educação superior, enfrentam maiores obstáculos para a integração de seus filhos nas universidades europeias. Esse simples exemplo aponta para a socio-seletividade inerente a um projeto educacional que presume que barreiras para a mobilidade do jovem europeu podem ser resumidas a impedimentos burocráticos nas universidades e simples políticas de residência e equivalência dentro do espaço europeu. Tal presunção parte da inabilidade do projeto bancário de educação de prever a realidade material de grupos sociais que diferem em potencial econômico, alcance educacional, infraestrutura de serviços públicos, e experiências culturais e linguísticas.

³² Eurydice, *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels, 2010. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2, pág. 28.

³³ Eurydice, *Focus on Higher Education*, op. cit., pág. 28.

Um relatório da Comissão Europeia a respeito dos impactos do PB aponta como fator principal na sub-representação de grupos marginalizados a falha prévia educacional e social destes grupos em relação à educação superior³⁴. Em geral o problema é abordado de maneira assistencialista, através de bolsas de estudo e/ou aconselhamento acadêmico. Assim, identificamos a maneira como a educação bancária busca remediar discrepâncias em sua falha analítica, já que tais políticas de correção visam acolher as exceções em vez de se reinventarem de acordo com a economia política da desigualdade educacional regional e mundial. Para Freire, torna-se evidente a ligação entre a educação do mercado e do investimento e as políticas paternalistas que frequentemente a acompanham. Com clareza, o pedagogo expõe que, para os marginalizados, “sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a condição de ‘seres dentro de’”³⁵. O erro de políticas como o PB se encontra na incapacidade de projetar o potencial educativo como catalisador não da integração à estrutura, que por si mesma exclui e oprime, mas da conscientização e transformação dos povos em “seres para si”³⁶.

5 ESBOÇO DE CRÍTICA AO PRINCÍPIO DE REALIDADE VIGENTE

O que apresentamos até aqui nos permite, agora, incorporar a teoria crítica de Herbert Marcuse à argumentação. Em especial, consideramos que suas observações na obra *Eros e civilização*, no que diz respeito ao princípio de realidade enquanto princípio de desempenho, constituem uma contribuição de relevância para interpretar e criticar o PB. Quando trata da diferença entre a filogênese e a ontogênese humanas, Marcuse reinterpreta criticamente a teoria pulsional de Sigmund Freud, na tentativa de apontar como ela contém elementos de cunho sociológico que apontam para além do determinismo biológico humano. Assim, entende que, a partir da espécie de luta que ocorre entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, o primeiro representando Eros (a pulsão de vida) e o segundo Tãatos (a pulsão de morte), seria possível identificar a existência da “mais-repressão”, ou seja, de graus de repressão humana que iriam (muito) além do necessário para a constituição da sociedade.

³⁴ Eurydice, *Focus on Higher Education*, op. cit., pág. 29.

³⁵ Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 70.

³⁶ Paulo FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, op. cit., pág. 70.

O pano de fundo do argumento marcuseano também diz respeito à mudança na forma predominante de capitalismo, marcado por um sentido muito peculiar que se vê atribuído à concorrência, haja vista que esta ganha contorno de crescente organização, o sentido especificamente econômico atribuído pela teoria crítica ao conceito geral de “sociedade administrada”, que marca o diagnóstico a partir dos anos 1940. O que pode ser citado concretamente como expressão da sociedade administrada é o formato assumido para a organização do bacharelado: diferentemente do que era habitualmente comum na Europa, tem-se uma parcela cada vez mais elevada dos currículos que se encontra pré-definida, o que tolhe, em certo grau, o exercício de criatividade em termos de escolhas individuais acerca do processo formativo-intelectual: observe-se como a escolha desde sempre está restrita, afinal, escolhe-se entre o que é ofertado; agora, no entanto, a escolha é quase que eclipsada, havendo uma série de módulos obrigatórios, crescentemente orientados de acordo com as necessidades e/ou os interesses empresariais.

Quando Marcuse³⁷ se refere ao fato de que o princípio de realidade assume distintas formas históricas, podemos observar mudanças relativamente pequenas no que diz respeito à sua existência concreta entre o período em que escreve e o contexto contemporâneo. Assim é que ele afirma: “O princípio de desempenho, que é o princípio dominante de uma sociedade em processo de contínua expansão, orientada para a aquisição e a competição, pressupõe um longo desenvolvimento, durante o qual a dominação foi crescentemente racionalizada”³⁸. Há portanto, no diagnóstico de Marcuse, um fator quantitativo que se destaca, em termos da relevância de acumulação de bens, e um fator qualitativo, que é a submissão cada vez mais ampla a esse princípio, que se sustenta como uma forma de dominação específica.

Se já identificamos, acima, *racionales* distintas da lógica empresarial face a interesses de cunho público, podemos agora nos mover para pensá-los à luz do argumento de Marcuse. Isso nos permite remeter ao fato de que, quando recorre ao conceito de *dominação*, expressa – entre outros – a falta de participação nos processos decisórios que há acerca do tipo de formação desejada. No *Comunicado de Leuven/Louwain-la-Neuve* (2009) citado acima encontra-se explícita a referência ao fato de que as instituições devem atender às necessidades dos empregadores, condicio-

³⁷ Herbert MARCUSE, *Triebstruktur und Gesellschaft - Schriften [Eros e civilização]*, trad. Alfred Schmidt. Springe: zu Klampen, 2004 [1955], v. 5., págs. 38 e segs.

³⁸ Herbert MARCUSE, *Triebstruktur*, *op. cit.*, pág. 45.

nando-se o empoderamento individual, presente no mesmo texto, à coadunação com esses interesses. Em outras palavras, parece-nos que há uma clara posição de favorecimento do mercado, em detrimento de, ao menos, um equilíbrio entre as posições e interesses que se apresentam no contexto em questão.

Na década de 1970, em meio às propostas de variados matizes envolvendo possíveis reformas da universidade, Marcuse discute detalhadamente a maneira através da qual há, ao mesmo tempo, formas de legitimação não-democráticas e espaços para a reflexão crítica no interior dessa instituição.

“Quando a própria ideologia, a própria razão tornam-se meios de dominação, que são reproduzidos pelos indivíduos, então está dada a necessidade de uma contra-psicologia, de uma contra-sociologia, de uma contra-razão, de uma contra-educação. Isso quer dizer, em contradição à fusão capitalista de cultura material e intelectual, de razão e ideologia, vale agora a senha da libertação do trabalho intelectual para a sua própria autonomia: *intelligentsia* em contradição”³⁹.

Ao levantar a importância de se colocar em contradição face ao movimento histórico vigente, importa-lhe o reconhecimento de que o próprio trabalho intelectual precisa pautar tais aspectos. Isso nos permite tecer a observação de como a produção intelectual, em sentido *lato*, deve atuar criticamente em *sentido formativo*. O que se tem observado nas diretrizes do PB é uma inversão desse tipo de raciocínio: as demandas e as necessidades são postas pelos empregadores, enquanto indivíduos privados que representam interesses aparentemente públicos, haja vista a aceitação, em larga medida, das exigências que expõem.

Mutatis mutandis, uma releitura similar aplica-se ao conceito do aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*). Em trecho supracitado observa-se como sua importância decorre diretamente da ligação estabelecida com a inserção no mercado de trabalho. Logo, tem-se que a dimensão humano-formativa, do indivíduo enquanto ser cuja autonomia deva ser fomentada, desaparece quase que por completo nessa argumentação: a autonomia é, tão somente, aquela que diz respeito à vida do trabalho entendido enquanto inserção no mercado, em maior ou menor medida invertendo-se a prioridade dos ideais educativos. Não se trata, portanto, da autonomia em seu fundamental sentido libertador que corresponde à dignidade e identidade da/o educanda/o⁴⁰.

³⁹ Herbert MARCUSE, “Theorie und Praxis” [Teoria e prática], en: _____, *Schriften*, Springe: zu Klampen, 2004 [1974b], v. 9, págs. 143-158, aqui págs. 155 e 156.

⁴⁰ Paulo FREIRE, *Pedagogia Da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 2011, pág. 61.

O que queremos elucidar, desse modo, é que as demandas de empregadores podem ser tomadas como legítimas no debate acerca da organização de currículos, notadamente no que diz respeito à educação superior. No entanto, o que se observa nos comunicados do PB é uma concessão de enorme vulto a esses interesses, provocando um desequilíbrio que, a nosso ver, pode ser compreendido, ao menos em parte, a partir do espírito competitivo que se tem disseminado na forma social vigente. O papel central ocupado pela educação, desse ponto de vista, é que ela — mesmo quando centrada sobre jovens e a idade adulta — continua possuindo um caráter de socialização. Postular-se determinados valores como quase unívocos parece-nos, assim, um passo arriscado com vistas a proporcionar uma formação plural, algo que deve estar no horizonte da concepção da reflexão, que nas sociedades ditas modernas é exercida, se não exclusivamente, também em grande medida nos contextos educativos de tipo formal e escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando-nos para as considerações finais, o que se depreende do percurso que desenhamos acima é a possibilidade de identificar, nos principais motes e objetivos do assim chamado Processo de Bolonha, tendências que podem ser melhor interpretadas à luz da teoria crítica de Herbert Marcuse e da concepção pedagógica crítica de Paulo Freire. Retornamos a outro aspecto levantado no texto de Kimmich e Thumfart acerca do significado da autonomia a fim de aprofundar o foco sobre o respeito às especificidades metodológicas e, portanto, a traços que marcam certas disciplinas e/ou práticas formativas, aqui compreendendo tanto aspectos didático-pedagógicos quanto científicos.

Os autores lembram, de maneira assertiva, o seguinte:

“As ciências do espírito [*Geisteswissenschaften*] não podem ser avaliadas com os mesmos critérios de relevância, de eficiência e de produtividade que as disciplinas técnicas ou das ciências naturais. Isso não é apenas um problema, mas também uma chance: as ciências do espírito impedem que as universidades se tornem empreendimentos e, desse modo, contribuem para que a ‘cultura empreendedora’ não tenha a prioridade mais elevada mas, talvez, apenas a segunda mais elevada”⁴¹.

⁴¹ Dorothee KIMMICH e Alexander THUMFART, “Was heißt Autonomie...”, op. cit., pág. 30.

Notemos como essa perspectiva vai muito além de uma simples manutenção das ciências humanas, mas busca, antes, reservar-lhe uma certa autonomia, no sentido estrito da autodeterminação de critérios de julgamento, de avaliação e, portanto, que garanta justamente o exercício da tão enfatizada reflexividade também na formação da própria prática científica das diversas subdisciplinas que integram esta prática. E, desse ponto de vista, alguns dos jargões, como o da empregabilidade ou da educação continuada (*lifelong learning*), apenas dificilmente constituem referências representativas para esse debate.

Se iniciamos o nosso argumento através do recurso à maneira como Kant e Humboldt conceberam a ideia da assim chamada universidade moderna, estivemos longe de pretender que aquele ideal devesse ser congelado no tempo, independentemente das transformações pelas quais a sociedade viesse a passar nas décadas e séculos seguintes. A proposta que elaboramos, aqui, era a de se indicar certas características que, sob a denominação do pensamento crítico, continuariam se apresentando como aspectos significativos na tentativa de formar sujeitos autônomos. O grau de liberdade conferido às e aos estudantes, na educação superior, apresenta-se como um deles, e poder-se-ia dizer que ganha relevância na medida em que este “nível” torna-se de maneira cada vez mais ampla uma exigência *sine qua non* para a inserção na sociedade contemporânea em suas diferentes esferas.

Em outras palavras: consideramos que a concessão de autonomia na escolha de sua trajetória, bem como na consecução desse percurso no âmbito de determinado curso superior, constitui um elemento que ofereceria às e aos jovens a possibilidade de serem obrigadas/os a lidar com determinadas decisões nem tão simples para a sua vida, preconizando, assim, certo grau de autonomia. Uma proposta educacional que permita tais escolhas acaba por reconhecer a complexidade e diversidade cultural do espaço em que é desenvolvida e o que isto implica para as/os estudantes em seu caminho educacional e de trabalho. A limitação da autonomia a respeito deste tema deve ser considerada em especial no espaço europeu, em que as demandas de geopolítica global têm se esforçado para apagar diferenças culturais e políticas através de argumentos, como já visto, de mobilidade e transnacionalidade. A experiência da autonomia de cada estudante permite que suas escolhas sejam ditadas para além do mercado, para que contextos próprios iluminem trajetórias educacionais que firmam posições críticas perante a sociedade e a política. Na contramão dessa alternativa, a crescente submissão aos ditames do mercado e das empresas no que diz respeito ao conteúdo curricular, bem como ao formato que é assu-

mido pela educação superior, cerceia bastante as condições de exercício desse tipo de escolha, por si só relativamente limitada.

A formulação da educação bancária ganha, aqui, um duplo atrativo: de um lado pela ideia do depósito e, de outro, pela do investimento, ou seja, que os “ganhos” ou as “benesses” que a educação tenha a ofertar precisam, necessariamente, ser mensuráveis em termos de retornos financeiros. A expectativa de uma educação em sentido mais amplo deve, porém, ir além dessa concepção um tanto quanto restrita. Compreendemos que possa haver pressões no sentido de tentar auferir o sentido dos gastos – notadamente aqueles de caráter público – que vêm crescentemente sendo realizados com a educação. No entanto, as diretrizes que foram explicitadas nos documentos analisados e, portanto, sustentam o PB, parecem deslocar o peso de maneira quase unidimensional para o direcionamento por parte das empresas, como se dali emanasse a capacidade de melhor elencar qual o conteúdo necessário ao que, cada vez mais, tem sido simplesmente subsumido à rubrica de uma “educação de qualidade”.

O princípio de realidade vigente, que a nosso ver continua claramente posto na chave da competição e do desempenho, decerto pode ser influenciado por críticas, isto é, ser alvo de esforços que intencionem alterá-lo de maneira a proporcionar uma concepção de educação mais multifacetada. Obviamente, isso passa por mudanças na estrutura social em sentido mais amplo, pois, conforme expusemos acima, seria ilusório tentar compreender a universidade isoladamente do contexto histórico em que se insere. Este artigo buscou, assim, debater criticamente determinados pressupostos identificados na maneira como o Processo de Bolonha vem intervindo na organização da educação superior europeia, e apresentar algumas hipóteses no que diz respeito aos efeitos que tal política pode ter. Destacamos, em especial, haver certas contradições entre um discurso de autonomia individual, de um lado, e a limitação de suas possibilidades concretas quando se olha mais detidamente para as políticas de mudança na educação superior, de outro, tendo escolhido esse processo por sua abrangência, para, assim, explicitar a incongruência entre as metas propostas e as formas de alcançá-las.