
A atuação da Unesco como disseminadora das diretrizes do Processo de Bolonha em regiões não europeias

RALF HERMES SIEBIGER*

Resumo

Neste texto, busca-se evidenciar que a Unesco, por meio de relatórios e, principalmente, de conferências sobre educação superior, tem disseminado os princípios da reforma do Processo de Bolonha a outros contextos educacionais para além da Europa, motivando revisões nos sistemas de educação superior de outras nações, de modo que se tornem compatíveis com a estrutura prevista para o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). O que se questiona, contudo, são os interesses subjacentes das ações da Unesco, considerando que o Processo de Bolonha tem defendido uma concepção de educação superior como serviço de base comercial e que se insere no objetivo de reestabelecer a Europa como a “economia mais dinâmica e competitiva do mundo baseada no conhecimento”.

Palavras-chave: Unesco. Processo de Bolonha. Políticas de educação superior. Brasil.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador integrante do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD). Professor assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Introdução

Quais relações podem se estabelecer entre a reforma em curso dos sistemas de educação superior europeus, iniciada por meio do Processo de Bolonha, e a Unesco como agência supranacional formuladora de recomendações para políticas sociais? Haveria uma tônica comum a esses três movimentos?

Por um lado, tem-se o Processo de Bolonha, que se trata do movimento contemporâneo de reforma da educação superior europeia, iniciado no final da década de 1990, e cujo objetivo é estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) no qual os sistemas de educação superior dos diversos países europeus se tornem compatíveis e comparáveis, possibilitando, assim, a mobilidade acadêmica entre os países signatários da reforma, seja para fins de realização de estudos, seja para atuação profissional.

Costuma-se dizer que a reforma possui *objetivos e finalidades*. Os objetivos são os expressos nas declarações de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999), e no Comunicado da I Conferência de Ministros da Educação dos países europeus signatários da reforma, realizada em Praga, em 2001¹. Já as finalidades se traduzem nas medidas que efetivamente buscam condicionar as atividades universitárias aos interesses da economia e, mesmo, à sua lógica. Essas características – que compreendem a oferta de educação superior com perfil mais profissionalizante e mais voltada para as exigências do mercado de trabalho; o encurtamento da formação universitária; a redução do financiamento do Estado; o estabelecimento de objetivos educacionais com base nos conceitos de competência e em “resultados de aprendizagem”; o conceito de estudante como “aluno-empresendedor”; a exigência de instituições, cursos e programas mais diversificados e flexíveis; a adoção de avaliações periódicas com base em índices

¹ Quais sejam: 1) estabelecimento de sistema de créditos; 2) sistema de ciclos; 3) sistema de graus; 4) estímulo à mobilidade estudantil; 5) adoção do suplemento ao diploma; 6) promoção de uma perspectiva europeia de educação superior; 7) pensar a educação superior numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; 8) aumentar a participação de estudantes e universidades na discussão e implementação da reforma; e 9) criar estratégias para seu alcance e visibilidade mundial.

de efetividade institucional – dentre outras, são também medidas da reforma, ainda que não expressas na forma de objetivos, e, sobretudo, são indicadores da compreensão de que a educação superior é um serviço de base comercial, oferecido com base em critérios da utilidade que a formação terá para atender às demandas de mercado.

Por outro lado, tem-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com sede em Paris. Trata-se de uma agência internacional criada em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a “consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural mediante a educação, as ciências, a cultura, a comunicação e a informação”. Essa instituição é integrante do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), que congrega diversas outras agências especializadas em produzir relatórios, realizar conferências e formular recomendações nos mais variados setores sociais e econômicos, dentre eles a educação. Fazem parte desse Conselho, dentre outras entidades, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Grupo do Banco Mundial, que compreende o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e demais agências financeiras de cooperação vinculadas, além da própria Organização Mundial do Comércio (OMC), que faz parte da assembleia geral da ONU. (ONU, 2013)

No Brasil, a Unesco está presente desde 1966. Desenvolve suas atividades com base em acordos de cooperação técnica firmados com diversos organismos internacionais filiados ao Sistema das Nações Unidas (ONU)². Essa cooperação se desenvolve em torno de cinco áreas temáticas – educação, ciência, cultura, comunicação e informação –, uma vez que representem vantagens competitivas da agência no que se refere à sua atuação como laboratório de ideias, instância de estabelecimento de padrões, *clearing house*, elaboradora de competências e catalisadora de

² A ONU, assim como a Unesco, são financiadas por recursos oriundos dos países signatários da Carta das Nações Unidas, de acordo com as riquezas e o nível de desenvolvimento de cada nação. Por sua vez, a Unesco financia suas ações em cada país por meio de fundos, programas, projetos e editais específicos por atividade.

cooperação internacional (UNESCO, 2006, p. 14). Por sua vez, os acordos representam uma

[...] modalidade de cooperação, que reúne verbas nacionais e competência internacional, reflete algumas das prioridades políticas e institucionais de um país em franca expansão. Mas ilustra também a confiança depositada nos valores, na eficácia e no profissionalismo do Sistema das Nações Unidas. (UNESCO, 2006, p. 7)

Considerando esses dois agentes, neste texto são discutidas algumas evidências de que a Unesco, como entidade que se autodeclara *politicamente neutra*, tem se mostrado um dos principais veículos supranacionais de disseminação a outras regiões e países – inclusive para o Brasil – das diretrizes da reforma europeia que busca consolidar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) que, por sua vez, tem a premissa de atender unicamente aos interesses da União Europeia no sentido de restabelecer a Europa como principal polo educacional de atração de estudantes de todas as partes do mundo, operando em uma arena de competição econômica internacional em que a educação superior é compreendida como mais um elemento de mercado.

Trata-se de um estudo bibliográfico-documental, no qual são analisados os principais expedientes³ que trazem as concepções da Unesco, bem como do Processo de Bolonha, no que se refere à educação superior, com o objetivo de evidenciar a similaridade entre ambas as concepções. Também busca revelar que essas concepções já se encontram, em certa medida, presentes nas principais instâncias que discutem e subsidiam a formulação de políticas para a área no país, especialmente quando se observam as diretrizes emanadas pelo Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) de 2009, realizado no *entremeio* entre as duas conferências promovidas pela Unesco, analisadas neste artigo.

³ Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998); Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2008 (DECLARAÇÃO, 2008); Declaração da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009); Documento síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (BRASIL, 2009); Declaração conjunta de Sorbonne (DECLARAÇÃO..., 1998) e Declaração de Bolonha (DECLARAÇÃO, 1999).

Antecedentes do Processo de Bolonha e as contribuições da Unesco

Nos primeiros anos após o término da Segunda Guerra Mundial, o processo de reconstrução do continente europeu se desencadeou por meio da constituição de comunidades: a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (Ceca), em 1951, que posteriormente transformou-se na Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 1957. A estrutura da CEE permaneceu vigente até a criação da União Europeia, em 1992. Por sua vez, entre a década de 1950 até o final da década de 1960, os acordos sobre política econômica, bem como os da área social – como a educação –, se restringiam aos países integrantes dessas comunidades.

A partir da década de 1970, iniciou-se a expansão da abrangência dos acordos para a área social, que passaram a compreender outros países além dos circunscritos à CEE. Essa expansão foi motivada pela Unesco, como *bureau* de elaboração de recomendações e diretrizes (*guidelines*) e protagonista na elaboração desses acordos, os quais são ratificados pelos países signatários. Para tanto, na área de educação superior, a Unesco passou a promover estratégias para o reconhecimento de estudos universitários entre diferentes países, para além dos circunscritos às comunidades europeias. Nesse sentido, expediu três convenções sobre reconhecimento de estudos, diplomas e graus para, respectivamente, as regiões: a) da América Latina e Caribe, em 1974; b) dos países árabes e europeus costeiros do Mar Mediterrâneo, em 1976; e c) dos países da “Região Europa da Unesco”, em 1979.

Em suma, as três convenções propuseram: a) abertura, a estudantes ou pesquisadores oriundos de qualquer Estado contratante, do acesso às IESs de qualquer país signatário; b) reconhecimento de estudos universitários, certificados, diplomas

e títulos desses acadêmicos; c) criação de terminologia e de critérios de avaliação comuns que subsidiassem a utilização de um sistema para equiparar unidades curriculares, bem como áreas de estudo, certificados, diplomas e títulos; d) adoção de formas de considerar experiências e competências individuais prévias, as quais seriam, por sua vez, avaliadas por autoridades competentes; e) adoção de critérios amplos para avaliação e reconhecimento de estudos parciais; f) aperfeiçoamento do sistema de intercâmbio de informações sobre o reconhecimento de estudos, certificados, diplomas e títulos; g) aperfeiçoamento constante dos programas de estudo, tendo em vista os imperativos de desenvolvimento econômico, social e cultural, as políticas de cada Estado-Nação e as próprias recomendações da Unesco como agência colaboradora e subsidiária. Nota-se que, de modo pioneiro, a primeira convenção foi expedida para abranger os países da América Latina e o Caribe, tornando-se, assim, uma espécie de “piloto” para as demais convenções posteriores.

Posteriormente, na segunda metade da década de 1990, a Unesco reapareceu não mais apenas como promotora de convenções, mas como protagonista na discussão sobre os rumos da educação superior mundial, manifestando-se por meio da publicação de dois estudos encomendados: o informe *Delors* (DELORS, de 1996), sob coordenação de Jacques Delors, então presidente da Comissão Europeia (UNESCO, 2010), e o relatório *Attali* (ATTALI, 1998), elaborado por um grupo de consultores franceses, sob a coordenação do Professor Jacques Attali, um estudo encomendado pelo governo francês que, baseando-se em uma avaliação do sistema de ensino daquele país, propõe uma visão em longo prazo para o ensino superior em toda a Europa.

No primeiro estudo (DELORS, 1996), tem-se o estabelecimento dos já conhecidos quatro pilares para a educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser⁴. Por sua vez, a educação superior, em específico, é pensada em termos *fundamentais*: a formação superior deve conciliar o ‘saber ser’ com o ‘saber fazer’, porém, numa perspectiva de maior

⁴ De acordo com Mello e Dias (2011), os princípios “aprender a conhecer”, “aprender a ser” e “aprender a fazer” foram mencionados já na década de 1970, no *Informe Edgar Faure* (FAURE, 1972). Por sua vez, o *Informe Delors* (DELORS, 1996) acrescentou o princípio “aprender a viver juntos”.

diversificação da oferta de cursos e de conteúdos para atender demandas dos setores da economia. Em vista dessas premissas, o relatório ressaltou as disparidades dos sistemas educacionais europeus para se justificar a adoção de medidas de comparabilidade, de equivalência, bem como de harmonização dos textos legislativos nacionais com os acordos internacionais, ou seja, prever-se, juridicamente, a adoção dos termos das convenções supranacionais na área de educação superior dentre a legislação dos Estados nacionais. Por fim, o relatório sugeriu a realização de um debate compreendendo comunidade acadêmica, ministérios e organismos internacionais sobre perspectivas de reformas urgentes na educação superior (UNESCO, 2010).

No segundo estudo (ATTALI, 1998), a educação superior é pensada em termos *estruturais*, por meio de propostas que objetivam encurtar da formação superior, conferir-lhe um perfil mais profissionalizante e organizá-la em ciclos de curta duração – o esquema “3-5-8”, sendo três anos para a licenciatura, dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado. Recomendou-se, também, que as IESs, em vez de instituições estatais, deveriam converter-se em uma espécie de entidades *paraestatais*, as quais receberiam recursos apenas indiretamente por parte do Estado. O financiamento seria por meio da assinatura de contratos quadrienais com o poder público, nos quais seriam estabelecidas metas a atingir. Desse modo, o recebimento de recursos ficaria condicionado ao desempenho/mérito das IESs no cumprimento dos contratos e em avaliações sistemáticas externas conduzidas por agências independentes, sendo um dos quesitos de avaliação a necessidade de revisão, em conjunto com empresas, da oferta de formação em nível superior. Tal proposta teria por finalidade redefinir as IESs como “centros de aprendizagem ao longo da vida⁵”.

Em suma, ambos os relatórios compreendem a educação superior como serviço basicamente de formação profissional para o mercado de trabalho – seja em nível de graduação ou seja de pós-graduação. Essa concepção defende que o atendimento de

⁵ “Aprendizagem ao longo da vida” é uma expressão para designar uma política da União Europeia que compreende um conjunto de medidas com vistas a absorver públicos de diversas faixas etárias nos vários níveis e modalidades de ensino europeus. Essa política teve início com a implantação do Programa Sócrates, iniciado em 1994, como estratégia de convergência de três programas então em vigência – *Comenius*, *Erasmus* e *Grundtvig*, direcionados respectivamente ao ensino básico e secundário, ao ensino superior e à educação e formação de adultos. Posteriormente, em 2007, converteu-se no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning Program – LLP*), sob competência da União Europeia.

demandas da economia deve ser o principal critério para orientar a formação de profissionais e a pesquisa nas universidades.

Entre a publicação desses estudos, foi emitida, em 1997, a Convenção sobre Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa – *Convenção de Lisboa*, que é o principal acordo sobre reconhecimento de qualificações em vigência na Europa e que atende aos países pertencentes à região europeia atendida pela Unesco (PORTUGAL, 1997). Essa convenção foi incorporada pelo Processo de Bolonha, o que indica uma confluência entre as diretrizes da Unesco e as políticas em prol do EEES.

Por meio dessa convenção, além das diretrizes para o reconhecimento, instituiu-se o “Suplemento ao Diploma”, um formulário padronizado para todos os países signatários da respectiva convenção, que é expedido, obrigatoriamente, junto ao Diploma. Nesse documento devem constar as características do curso e da universidade onde o estudante concluiu sua qualificação, a estrutura do curso (conteúdo, módulos, unidades curriculares, estágios, etc.), os créditos⁶ integralizados, as competências adquiridas (grau acadêmico e/ou profissional), as atividades extracurriculares desenvolvidas, bem como os conceitos e notas recebidos pelo estudante. Redigido na língua oficial do país de origem e em inglês, esse documento teria a finalidade última de traduzir, aos empregadores, os estudos acadêmicos em termos de competências e resultados de aprendizagem adquiridos na respectiva formação universitária (PORTUGAL, 1997; SIEBIGER, 2013).

Em 1998, logo após a publicação do relatório *Attali* e poucos meses antes da assinatura da Declaração de Sorbonne, realizou-se, sob a coordenação da Unesco, a I Conferência Mundial de Educação Superior (I CMES), em Paris. Essa conferência teve como objetivo subsidiar um movimento de reforma na educação superior em nível mundial, a qual deveria ser repensada em função do atendimento às “novas exigências da sociedade do conhecimento”.

Inspirada pelo relatório *Attali*, a declaração da conferência expressou a necessidade de se fortalecer dos vínculos da academia com

⁶ Por meio dessa convenção, previu-se a utilização, por parte de todos os países signatários e para todos os efeitos de reconhecimento de estudos realizados, do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (ECTS), criado em 1989 pela Comissão Europeia, que tem por objetivo facilitar a acumulação, o reconhecimento e a transferência de créditos entre universidades de diferentes países.

o mundo do trabalho de modo a inspirar revisões estruturais, curriculares e a adoção de um novo tipo de “postura acadêmica” – a formação de um aluno com perfil de “empreendedor”, desenvolvendo habilidades empresariais nos estudantes. Propôs-se, também, que o universo de IES viesse a contar com instituições mais diversificadas, flexíveis e adaptáveis às “demandas da sociedade contemporânea”, bem como a criação de agências independentes responsáveis pela avaliação de qualidade. Por último, reforçou a necessidade de ratificação, por parte dos Estados-Nação, das convenções vigentes (emitidas pela Unesco) relativas ao reconhecimento de estudos e de diplomas, com o objetivo de promover a ideia de uma dimensão europeia da educação superior, a qual seria materializada efetivamente por meio da mobilidade estudantil (UNESCO, 1998).

Nesse íterim, começaram a ser efetivamente realizadas as primeiras ações em direção a uma reforma de caráter supranacional na educação superior europeia, tal como prognosticado nos estudos encomendados pela Unesco.

De acordo com Koppe (2008), as recomendações do relatório *Attali* motivaram o encontro dos ministros da educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, realizado em 1998, que por sua vez teve o intuito de estabelecer um processo de europeização dos sistemas de educação superior do continente europeu. Nesse encontro, foi assinada, pelos ministros da educação da Alemanha, França, Inglaterra e Itália, a Declaração de Sorbonne (1998), que apresenta uma série de princípios referentes à promoção da livre circulação de cidadãos e do aumento das oportunidades de emprego na Europa por meio de políticas voltadas à educação superior.

Na sequência, foi publicada a Declaração de Bolonha (1999) – assinada por 29 países –, na qual foram estabelecidos os seis principais objetivos da reforma: estabelecimento de sistema de créditos, sistema de ciclos e sistema de graus, estímulo à mobilidade estudantil, adoção do suplemento ao diploma e promoção de uma perspectiva europeia de educação superior. E dois anos mais tarde, por ocasião da primeira conferência realizada em

Praga (2001), foram acrescentados outros três objetivos: pensar a educação superior numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, aumentar a participação de estudantes e universidades na discussão e implementação da reforma, e criar estratégias para seu alcance e visibilidade mundial.

Considerando o exposto, claramente identifica-se a afinidade entre a dimensão prevista para a educação superior do relatório *Attali*, as recomendações da I CMES e os objetivos do Processo de Bolonha. O quadro seguinte apresenta um esboço dessas principais correlações:

QUADRO 1

Objetivos da reforma e principais referências relacionadas à Unesco

DOCUMENTO	OBJETIVO	PRINCIPAL(IS) REFERÊNCIA(S)
Declaração de Sorbonne	Reconhecimento de estudos, diplomas e títulos entre diferentes IESs e países	Convenções da Unesco – 1974, 1976 e 1979 Convenção de Lisboa (1997)
	1º ciclo profissionalizante	Relatório <i>Attali</i> (1998) I CMES (1998)
	Encurtar a formação <i>stricto sensu</i>	Relatório <i>Attali</i> (1998)
Declarações de Sorbonne e de Bolonha	Sistema de créditos	Convenção de Lisboa (1997)
	Sistema de ciclos	Relatório <i>Attali</i> (1998)
	Sistema de graus / quadro de referência para qualificações acadêmicas	Convenções da Unesco – 1974, 1976 e 1979
	Estimular a mobilidade estudantil / remover barreiras à livre circulação de pessoas	Relatório <i>Attali</i> (1998)
	Promoção da dimensão europeia na educação superior / Espaço europeu de educação superior (EEES)	Convenção de Lisboa (1997) I CMES (1998)
Declaração de Bolonha	Adoção do Suplemento ao Diploma	Convenção de Lisboa (1997)
Comunicado de Praga	Educação superior na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida	Relatório <i>Delors</i> (1996) Relatório <i>Attali</i> (1998)
	Maior participação da comunidade acadêmica na implementação da reforma	Relatório <i>Delors</i> (1996)
	Alcance e visibilidade internacional da reforma	Relatório <i>Attali</i> (1998)

Fonte: SIEBIGER, 2013.

Como se pode observar, a Unesco desempenhou papel fundamental na consecução de uma dimensão supranacional para as políticas de educação superior europeias, notadamente por meio das convenções internacionais sobre reconhecimento de estudos e titulações acadêmicas, dos estudos *Delors* e *Attali*, bem como da própria da Convenção de Lisboa. E, na oportunidade da I Conferência Mundial de Educação Superior, a Unesco evocaria as principais diretrizes da reforma para um nível intercontinental, abrangendo outras regiões e países além do continente europeu, considerando as nações participantes da conferência.

As conferências de educação superior da Unesco após o início do Processo de Bolonha

Antes de abordar a questão das conferências pós-Bolonha, convém frisar que, desde 2000, as ações da Unesco na área de Educação se inscrevem entre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio⁷, estabelecidos por ocasião da realização da Conferência de Dacar. Nessa conferência, houve a assinatura, por parte dos 191 Estados-membros da ONU, da *Declaração do Milênio*, um compromisso internacional em favor do desenvolvimento dessas nações e da redução de desigualdades sociais no mundo.

Por sua vez, vale ressaltar que a partir de 2000, o Processo de Bolonha, assim como as demais atividades educacionais da União Europeia, passaram a fazer parte da “Estratégia de Lisboa”, na qual se estabeleceu que a Europa deveria tornar-se a “economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social”. De acordo com a *Estratégia*, isso exigiria, por um lado, uma revisão completa do sistema educativo europeu e, por outro, a garantia de acesso à

⁷ Esses objetivos, conhecidos como “8 jeitos de mudar o mundo”, são, em síntese: 1) redução da pobreza, 2) universalizar a educação básica, 3) igualdade entre sexos e maior autonomia das mulheres, 4) reduzir a mortalidade infantil, 5) melhorar a saúde materna, 6) combater o HIV/Aids e outras doenças, 7) garantir a sustentabilidade ambiental e, 8) estabelecer parceria mundial para o desenvolvimento. Para auxiliar os países signatários a alcançar, até 2015, esses objetivos, a Unesco estabeleceu, também, um conjunto de 18 metas, monitoradas por 48 indicadores, a serem coordenados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (BRASIL, 2000; PNUD 2000; BRASIL, 2004).

formação ao longo da vida. Conforme Robertson (2009, p. 410), além de propor definitivamente uma compreensão neoliberal da educação superior, essa estratégia tornou-se um compromisso político da UE tanto para a Europa como para suas relações com outras regiões do mundo, sob o signo da “Europa do Conhecimento”.

Dez anos após a I CMES, em 2008 por iniciativa da Unesco/lesalc⁸, realizou-se a Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES), em Cartagena de Índias (Colômbia), sendo o Brasil um dos países participantes do encontro. Na declaração da conferência, propôs-se a criação do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces), que consiste no estabelecimento de uma área de livre circulação de estudantes e profissionais da educação superior. Para a consolidação do Enlaces, são apontados os seguintes desafios (DECLARAÇÃO, 2009, p. 1, 11-12):

⁸ O Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (lesalc) foi criado em 1978, ainda sob a denominação de Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Cresalc). Trata-se de uma entidade vinculada à Unesco cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da educação superior nos Estados-membros latino-americanos e caribenhos, participando da concepção de programas, objetivos e estratégias da Unesco para esse nível educacional, desenvolvendo ações por meio da constituição de redes de produção e difusão de estudos e pesquisas, e do assessoramento aos Estados-membros por meio da formulação de políticas em nível nacional, sub-regional e regional (IESALC; UNESCO, 2013).

- a) a renovação dos sistemas educativos da Região, com o objetivo de alcançar uma melhor e maior compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional;
- b) a articulação dos sistemas nacionais de informação sobre Educação Superior da região para propiciar, mediante o Mapa da Educação Superior na ALC (MESALC), o mútuo conhecimento entre os sistemas como base para a mobilidade acadêmica e como insumo para políticas públicas e institucionais adequadas;
- c) o fortalecimento do processo de convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais, visando dispor de padrões e procedimentos regionais de garantia de qualidade da Educação Superior e da pesquisa para projetar sua função social e pública [...];
- d) o mútuo reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, sobre a base de garantias de qualidade, assim como a formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região. Os acordos sobre legibilidade, transparência e reconhecimento dos títulos e diplomas mostram-se indispensáveis, assim como a valorização de habilidades e competências dos graduados e a certificação de estudos parciais; igualmente deve ter continuidade o processo

de conhecimento recíproco dos sistemas nacionais de pós-graduação, com ênfase na qualidade como um requisito para o reconhecimento de títulos e créditos outorgados em cada um dos países da região; e) o fomento da mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo, inclusive mediante a implementação de fundos específicos; f) o empreendimento de projetos conjuntos de pesquisa e a criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitárias e pluridisciplinares; g) o estabelecimento de instrumentos de comunicação para favorecer a circulação da informação e da aprendizagem; h) o estímulo a programas de Educação a distância compartilhados, assim como o apoio à criação de instituições de caráter regional que combinem a Educação virtual e a presencial; i) o incremento da aprendizagem de línguas da região para favorecer uma integração regional que incorpore como riqueza a diversidade cultural e o plurilingüismo.

A discussão sobre o Enlaces deveria, a partir de então, fazer parte, em caráter permanente, da agenda dos governos nacionais na definição de políticas de educação superior para a região. Acrescente-se que a argumentação em favor da criação desse espaço incluiu, em sua pauta, o atendimento de necessidades “produtivas e sociais” (mercado de trabalho e empregabilidade), maior participação da sociedade civil (*stakeholders*) nos rumos da universidade e maior cooperação (abertura) dos sistemas nacionais, bem como do Enlaces para outras regiões do mundo (especialmente para o EEES). Em suma, o Enlaces é uma versão para a América Latina e para o Caribe (ALC) do escopo pensado para o EEES.

Um ano após a realização da CRES, realizou-se, em 2009, a II Conferência Mundial de Educação Superior, também sob responsabilidade da Unesco. A declaração da CMES contempla um conjunto de diretrizes para a educação superior numa perspectiva mundial, compreendendo-a como uma área de responsabilidade não apenas dos governos, mas de um conjunto diversificado de “investidores” – *stakeholders*. (UNESCO, 2009)

Nesse sentido, a II CRES solicitou aos Estados-membros que se mostrassem dispostos a colaborar com todos os possíveis investidores no desenvolvimento de políticas em níveis sistêmico e institucional. Essa colaboração teria o objetivo de: a) promover a diversificação tanto na oferta de ensino superior quanto nas suas modalidades de financiamento; b) implementar sistemas de certificação, reconhecimento e garantia de qualidade, funcionando em rede⁹, bem como regulamentações no tocante à regulação e padrões de avaliação; c) expandir a pesquisa e a inovação por meio de parcerias público-privadas de *multi-stakeholders*, incluindo pequenas e médias empresas; d) garantir acesso da população pobre, minorias e grupos historicamente marginalizados; e) estimular a mobilidade estudantil mediante mecanismos de colaboração internacional; f) estabelecer parcerias entre países mais e menos desenvolvidos a fim de beneficiar esses últimos com as “oportunidades oferecidas pela globalização”, bem como estancando a evasão de pesquisadores; g) promover o desenvolvimento de percursos de formação mais flexíveis; h) promover o reconhecimento de aprendizagens prévias e de experiências profissionais; e i) utilizar a Educação a Distância como meio de atender a crescente demanda por educação superior.

Considerando-se a ênfase na compreensão da educação superior como área de responsabilidade de investidores (e não apenas do Estado), conseqüentemente, as políticas para a área compreenderiam, em suma, ações que avaliariam a eficácia de sua relação com o ambiente produtivo. Além disso, observa-se que algumas recomendações são específicas para o contexto da reforma em curso nos sistemas de educação superior dos países europeus (tais como a Recomendação Relativa ao Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior (UNESCO, 1997). Mesmo assim, tais recomendações foram direcionadas de forma generalizada a todos os países participantes da II CRES. Segundo a Unesco, com a adoção de diretrizes semelhantes, os sistemas de educação superior dos diferentes países funcionariam cada vez mais em

⁹ Essa recomendação se refere ao funcionamento de agências nacionais afinadas com padrões de qualidade supra-nacionais definidos pela Rede Europeia de Agências de Garantia de Qualidade (ENQA).

“sintonia”, facilitando a interlocução entre os mesmos no que se refere às políticas de mobilidade estudantil.

É importante frisar, porém, que as concepções de educação superior e de universidade de ambas as conferências não refletem, necessariamente, os mesmos princípios. Calderón, Pedro e Vargas (2011) apontam a disparidade entre ambas as conferências no que se refere à função social da educação superior e à responsabilidade por sua garantia e financiamento. Se na CRES a educação superior é entendida como bem público social, direito humano e universal e dever do Estado, na CMES é entendida como bem público (não social) sob responsabilidade de parcerias público-privadas de *multi-stakeholders*, minimizando a participação do Estado em sua garantia.

Embora o clamor de América Latina estivesse direcionado para frear a expansão neoliberal na Educação Superior, [...] o documento final da CMES-2009 sinaliza para a naturalização do mercado educacional, ou seja, o documento da Unesco está claramente afinado com a ideologia que aponta a concepção da Educação Superior como serviço comercial. Nesse sentido, pode-se afirmar que a naturalização do mercado de Educação Superior, por parte da Unesco, aponta para uma identidade ou afinamento ideológico com a visão predominante, na sociedade capitalista contemporânea, nas grandes agências multilaterais e organizações intergovernamentais que orientam as políticas educacionais em âmbito planetário. (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1.191)

Como observam os autores, trata-se do “confronto entre duas visões opostas: a Educação Superior como direito social, provida pelo Estado, *versus* a Educação Superior como serviço comercial, provida pelo mercado” (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1.190).

Com respeito aos países da ALC de maneira geral, mesmo considerando a realização de uma conferência específica nessa região (CRES), as recomendações que passaram a prevalecer para essa região foram as emitidas na II CMES. E, com relação ao Brasil, não foi diferente.

Em território nacional, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em 2009 foi realizado o I Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), um evento que se situou entre as duas conferências. Esse Fórum teve como objetivo a elaboração de uma agenda preparatória para a II CMES, também em 2009, agenda essa inspirada e subsidiada também pelas discussões e recomendações da CRES, de 2008. (BRASIL, 2009)

Em síntese, as recomendações do FNES propuseram a revisão da estrutura de cursos e currículos e a construção de novos modelos curriculares e institucionais, sob a premissa de possibilitar várias opções de trajetórias acadêmicas possíveis. De acordo com a declaração do Fórum, a demanda dos estudantes e um planejamento de estudos mais centrado no aluno justificariam a necessidade de maior diversificação e flexibilização do desenho curricular, bem como a revisão da organização das próprias áreas de conhecimento. Essa revisão atenderia à perspectiva de ampliação do ensino técnico e profissionalizante e de cursos de curta duração, de elaboração de programas entre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, e do foco na concepção de educação voltada ao empreendedorismo.

Ou seja, embora a CRES tenha sido uma conferência voltada para a realidade da América Latina e do Caribe, e que tenha defendido uma concepção de educação superior e de universidade como direito social e dever do Estado, constata-se que a retórica utilizada nas recomendações do documento síntese do FNES reflete as recomendações da II CMES, a qual, por sua vez, reflete o mesmo conjunto de diretrizes estabelecidas para o EEES.

Propostas em uníssono, ou mera coincidência?

A expedição de convenções, a produção de estudos encomendados e a realização de conferências traduzem o empenho da

Unesco em consolidar-se cada vez mais como agência indutora de reformas, considerando sua presença e atuação em quase todos os países do mundo e as formas de cooperação estabelecidas bilateralmente (agência-governos), o que lhe confere uma posição estratégica na definição das políticas de educação superior (e outras áreas sociais) entre os países nos quais a entidade desenvolve suas ações.

A assinatura das declarações e o aceite das recomendações, por sua vez, não se resumem a meras “cartas de intenções”. Embora não sejam documentos mandatários, em respeito à soberania de cada país, tais acordos implicam ações a serem desencadeadas pelos Estados nacionais em respeito aos termos estabelecidos em nível supranacional. Em outras palavras, tais acordos possuem força de regulação, uma vez que funcionam como verdadeiros instrumentos de intervenção política nos países signatários (EVANGELISTA, SHIROMA, 2006). Nesse sentido, Dale (2004, p. 451), esclarece que essas organizações internacionais “não confinam as suas intervenções apenas à área dos mandatos políticos; elas também, e de uma forma crescente, tratam de questões quer de capacidade, quer de governação”.

A questão é: qual concepção de educação superior e de universidade a Unesco vem buscando *universalizar*? E em quais referências tem se inspirado?

Como apresentado, num primeiro momento e num contexto ainda restrito à Europa, a Unesco produziu os dois principais relatórios, *Delors* (1996) e *Attali* (1998), que se tornaram a própria base ideológica da reforma do Processo de Bolonha, uma vez que os principais objetivos definidos para o EEES baseiam-se nas recomendações desses relatórios e nas diretrizes para a educação superior definidas pela União Europeia.

Já num segundo momento de expansão, por meio da realização das conferências regionais e mundiais de educação superior, identificam-se dois aspectos. Em primeiro lugar, nota-se

claramente que o conteúdo das recomendações expedidas nas conferências é análogo aos objetivos e estratégias expressos nas declarações e comunicados oficiais do Processo de Bolonha. Ou seja, tais conferências tornaram-se um dos principais veículos de interlocução e disseminação das diretrizes da reforma europeia a outros continentes. Em segundo lugar, a Unesco, utilizando sua posição privilegiada de organismo internacional e de sua atuação em todos os continentes, além de disseminar as medidas da reforma europeia para outras regiões do mundo por meio dessas conferências, tratou os países participantes como se já estivessem, todos, inseridos (ou cientes) nesse movimento de reforma.

Ou seja, a assinatura dessas declarações, mais do que o aceite de recomendações em torno de diretrizes de ordem “universal”, representa, sobretudo, o endosso, por países terceiros de outros continentes (os não pertencentes ao EEES), das medidas reformistas/reestruturantes do Processo de Bolonha, tacitamente consubstanciadas em um modelo que à primeira vista parece estar “isento” de quaisquer influências diretas, mas que reflete interesses unilaterais, a saber, os da União Europeia, uma vez que a reforma do Processo de Bolonha se traduz em uma macropolítica de consolidação de um mercado internacional de educação superior. Nessa relação comercial, os países da UE pertencentes ao EEES são os fornecedores (e contabilizadores dos lucros) e os países das demais regiões – América Latina, principalmente –, seus potenciais consumidores, ou clientes.

Nesse sentido, Robertson (2009, p. 415), ao analisar o Processo de Bolonha como *modelo*, observa:

[...] as economias, como a do Brasil, estão usando a arquitetura de Bolonha como um modelo para a racionalização de acesso, a fim de gerar ganhos de eficiência do novo sistema. Esses desenvolvimentos oferecem claramente aos brasileiros diplomados uma articulação eficiente com os mercados europeus de pós-graduação e de trabalho num futuro próximo, provendo

uma alternativa viável para os Estados Unidos como destino para estudos e emprego. [...] Esta análise mostra que estamos lidando com um conjunto altamente complexo e interligado de processos e relações. Em todos esses espaços geopolíticos, a educação superior tem sido considerada um “motor crítico” para a competitividade nacional e regional na economia global, e uma batalha global por mentes e mercados já começou para apoiar isso.

Interessante observar que a Unesco se define como uma “entidade politicamente neutra e situada acima das lutas facciosas” e que, portanto, “posiciona-se como instância confiável frente aos diferentes grupos do país, particularmente os oriundos da sociedade civil” (UNESCO, 2006, p. 16). Esse nível de confiabilidade se traduziria na capacidade de “disponibilizar informações, experiências e grupos de discussão, como também de fornecer uma perspectiva externa que permita a avaliação das experiências nacionais à luz dos esforços internacionais” (UNESCO, 2006, p. 16). No entanto, embora os organismos internacionais se pretendam supranacionais, não estão desvinculados dos interesses das nações que os criaram e os sediam.

A publicação do relatório *Attali*, a realização da I CMES e a assinatura da Declaração de Sorbonne, as três no ano de 1998, não aconteceram no mesmo período por acaso. Da mesma forma, a realização das conferências regionais de educação superior, em especial a CRES, em caráter preparatório para a II CMES de 2009 (incluindo a realização do I FNES, no Brasil), também não foram meras coincidências. A Declaração de Bolonha estabeleceu que o prazo para a plena realização do EEES seria 2010. E esse mesmo ano foi a estimativa feita pela *Estratégia de Lisboa* de que a Europa deveria converter-se na “economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo”. Seriam essas previsões, também, coincidências? E estaria a Unesco politicamente *neutra* nesse movimento?

Conclusão

Em síntese, nesta discussão buscou-se evidenciar, ainda que em linhas breves, que, longe de quaisquer coincidências, as recomendações feitas nas conferências de educação superior da Unesco, as políticas da União Europeia para a educação superior e a reforma do Processo de Bolonha caminham juntas. Trata-se de um complexo e crescente movimento político no sentido de subsumir os sistemas de educação superior de outras regiões e continentes à estrutura do EEES – leia-se: aos interesses econômicos da União Europeia.

Buscou-se também, entre os limites dessa discussão, desconstruir a ideia de que essa agência, como *bureau* internacional, atuaria de modo politicamente neutro com relação aos acordos e recomendações que faz. Se à primeira vista as declarações das conferências parecem sistematizar propostas originais e isentas de quaisquer interesses econômicos, cabe sempre averiguar em que contexto tais propostas foram construídas e a quais interesses, de fato, estão atendendo.

Em suma, evidencia-se que a Unesco tornou-se um dos principais veículos de disseminação das diretrizes da reforma do Processo de Bolonha a outros continentes, bem como um agente indutor de reformas que visam atender os interesses econômicos da União Europeia – especialmente quando a educação superior passa a ser tratada como um serviço a ser oferecido por meio de relações comerciais. Em outras palavras, trata-se do enfraquecimento de um direito social em prol de um serviço para quem possa custeá-lo.

Para o contexto brasileiro, que *ainda* trata a educação superior como direito público subjetivo, as influências das conferências da Unesco recaem mais na tentativa de promover reestruturações curriculares de modo que o perfil da educação superior oferecida no

Brasil se aproxime mais de um perfil profissionalizante, em vez de um perfil para a pesquisa. Em outras palavras, trata-se de garantir a qualificação de mão de obra capaz de *executar* atividades. As atribuições de desenvolver, criar, e inovar ficariam a cargo dos grandes *polos* de educação superior mundial já estabelecidos e com *know-how* para a pesquisa – a saber, as IESs europeias, por exemplo.

Nessa linha de pensamento, caso os profissionais latino-americanos queiram melhorar sua formação, adquirir experiência com a pesquisa, incrementar seu currículo, estariam *convidados* a se qualificar em terras europeias. Essa concepção traduz apenas mais uma forma de restabelecer: a) uma secular relação de colonização entre Brasil e Europa – desta vez no campo da educação; e b) uma vez que o objeto dessa relação foi convertido em serviço de base comercial, a lógica prevê seu custeio por parte dos respectivos estudantes latino-americanos interessados.

Ante esse cenário, faz-se necessário questionar se as recomendações da Unesco por meio dessas conferências atendem aos interesses e à realidade da educação superior brasileira, especialmente quando se colocam na contramão da necessidade e do desafio de ampliar o cesso à educação superior pública – leia-se: a financiada pelo Estado, e não por recursos dos próprios estudantes – no país.

THE ROLE OF UNESCO AS DISSEMINATOR OF THE GUIDELINES OF THE PROCESS OF BOLONHA IN NON-EUROPEAN REGIONS

Abstract

This text, seeks to show evidence that Unesco, through reports and, mainly, of conferences about superior education, has disseminated the principles of the reform of the process of Bolonha to the other education contexts for besides Europe, motivating revisions in the systems of superior education of other nations, so that they become compatible with the structure foreseen for the European Higher Education Area (EHEA). What is questioned, however, are the underlying

interests of the actions of Unesco, considering that the process of Bolonha has been defending a conception of superior education as service of commercial base and which fall within the objective to re-establish Europe as the "economy most dynamic and competitive in the world based in the knowledge".

Keywords: Unesco. Process of Bolonha. Politics of superior education. Brazil.

Résumé

LE RÔLE DE L'UNESCO EN TANT QUE DIFFUSEUR DES LIGNES DIRECTRICES DU PROCESSUS DE BOLOGNE DANS LES RÉGIONS NON-EUROPÉENNES

Dans ce texte, nous cherchons à démontrer que l'UNESCO, à travers des rapports et surtout des conférences sur l'enseignement supérieur, dissémine les principes de la réforme du processus de Bologne à d'autres contextes éducatifs au-delà de l'Europe, ce qui incite les révisions dans les systèmes éducatifs d'autres nations, afin qu'ils deviennent compatibles avec la structure prévue pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Ce qui est remis en cause, cependant, sont les intérêts sous-jacents des actions de l'UNESCO, alors que le processus de Bologne a défendu une conception de l'enseignement supérieur comme un service de base commercial et qui relève l'objectif de rétablir l'Europe comme « l'économie la plus dynamique et concurrentielle du monde fondée sur la connaissance ».

Mots-clés: Unesco. Processus de Bologne. Les politiques de l'enseignement supérieur. Brésil.

Referências

ATTALI, J. (Coord.). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html>>. Acesso em: 6 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento síntese do Fórum Nacional de Educação Superior* (FNES). Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fórum Nacional de Educação Superior*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12478&Itemid=769>. Acesso em: 18 set. 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Objetivos de desenvolvimento do milênio*. 2000. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/temas-multilaterais/direitos-humanos-e-temas-sociais/metas-do-milenio/objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BRASIL. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). *Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento*. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em: <www.pnud.org.br/docs/1_relatorionacionalacompanhamentoodm.pdf>. Acesso em: 5 set. 2013.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da Unesco em foco. *Interface: comunic., saúde, educ.*, v. 15, n. 39, p.1.185-1.198, out./dez. 2011.

COMUNICADO de Praga. 2001. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004.

DECLARAÇÃO conjunta de Sorbonne. 1998. Disponível em: <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bologna/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.

DECLARAÇÃO da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

DECLARAÇÃO de Bolonha: declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999. Disponível em: <www.ehea.info/.../1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.

DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 1996. Brasília: Unesco – Representação no Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FAURE, Edgard *et al.* (Coord.). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad, 1972.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (IESALC-UNESCO). *Página institucional da Internet*. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. Acesso em: 18 jul. 2013.

MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011, p. 413-435.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). *Página institucional da internet*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. 1998.

Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 3 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=183277&set=4FB64D27_2_112&gp=1&lin=1&ll=1>. Acesso em: 18 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Marco estratégico para a Unesco no Brasil*. Brasília: Escritório da Unesco em Brasília, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544POR.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Guidelines for quality provision in cross-border higher education*. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf>. Acesso em 23 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Organização Internacional do Trabalho (OIT). 1997. *Recomendação de 1997 da Unesco relativa ao estatuto do pessoal do ensino superior*. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0016/.../160495por.pdf>. Acesso em: 6 set. 2013.

PORTUGAL. Resolução da Assembleia da República n. 25/2000, de 30 mar. 2000. Aprova, para ratificação, a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, aberta à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em Lisboa a 11 de Abril de 1997. *Diário da República*, Lisboa, 30 mar. 2000. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/3A72A136-0B6E-4CA7-9E17-153E301D3B60/1235/Convencao_Lisboa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2000. *Os objetivos de desenvolvimento do milênio*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>. Acesso em: 12 set. 2013.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

SIEBIGER, R. H. *O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais*. 2013. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados, 2013.

Recebido em 30/8/2013

Aprovado em 30/10/2013