

A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: INCURSÕES SOBRE SEUS DESAFIOS HISTÓRICOS E AS ATUAIS INFLUÊNCIAS DO *TRATADO DE BOLONHA*

Alda Roberta **TORRES**¹

Doutora em Educação/USP

Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – *Campus* São Paulo
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE) – FEUSP
São Paulo/ SP – Brasil

Maria Isabel de **ALMEIDA**²

Doutora em Didática/USP

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE) – FEUSP
São Paulo/SP – Brasil

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre a universidade e a Educação Superior retomando antigos desafios cotejando-os aos desafios atuais. Para tanto, recorre a uma breve recuperação histórica da universidade na Europa e nas Américas, debruçando-se no caso brasileiro; em seguida, problematiza a autonomia universitária em relação ao desenvolvimento e à divulgação do saber, atentando para a problemática das tendências das políticas mundiais, em especial as influências do *Tratado de Bolonha*. A abordagem epistemológica assumida nesse artigo está principalmente sustentada pelas contribuições de Aboites (2006), Sguissardi e Silva Júnior (2004), Manacorda (2010), Cambi (2009), Cunha (2000, 2006, 2007), Pereira (2011) e Pereira e Almeida (2009, 2011). No desenvolvimento das nossas análises, compreendemos que o cenário da Educação Superior é atingido por reformas de cunho político-econômico que resvalam na organização e estruturação da Educação Superior, alterando as características do trabalho do professor do ensino superior e trazendo tensões desafiadoras para a comunidade acadêmica no enfrentamento das propensões mercadológicas que pautam esse cenário, expressas através de políticas nacionais que assimilam orientações mundiais de padronização e regulamentação da Educação Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Educação Superior. Autonomia universitária. *Tratado de Bolonha*.

¹ Endereço eletrônico: aldarobertatorres@gmail.com

² Endereço eletrônico: mialmei@usp.br

Introdução

Nos últimos anos, temos vivido transformações na vida das sociedades que nos levam a refletir como suas instituições sociais poderão cumprir suas funções sem se render aos ditames de uma realidade fincada na própria necessidade do mercado mediador das relações sociais do atual mundo globalizado. Como poderemos compreender os propósitos da educação num contexto que anuncia objetivos diferentes, por vezes, contraditórios àqueles educacionais? Os interesses de grupos e instituições são postos em cena e a educação é fundamental neste debate, especialmente no atual momento político, no qual ela ocupa uma posição central nas agendas de discussões das nações como uma estratégia de desenvolvimento e avanço para as sociedades.

Como tal, as instituições educacionais são alvo de investimentos financeiros de agências multilaterais que orientam a política educacional. São as escolas de educação básica, as universidades e todo aparato educacional dos países em desenvolvimento que recebem investimentos e sofrem influências de orientações políticas advindas destas agências. Na Educação Superior Brasileira, pode-se identificar fortemente a expansão da oferta de ensino na iniciativa privada tendo como suporte, dentre outras questões, a existência de uma legislação flexível que facilita sua existência. Esse é um evento importante, pois implica um reflexo que se estende a toda Educação Superior Brasileira, envolvendo a gestão das instituições, seus currículos, formação de professores e políticas de acesso e permanência de seus estudantes.

Nessa perspectiva, este artigo pretende desenvolver uma reflexão sobre a Educação Superior abordando a historicidade da universidade e seus desafios contextuais. Para tanto, principia com uma breve apresentação da universidade e seu surgimento, tecendo uma incursão histórica numa instituição que tem sua trajetória sublinhada pela própria história da ciência, da educação e das sociedades. A compreensão dessa trajetória nos ajuda a analisar como a Educação Superior foi se constituindo e se relacionando com a história da universidade. Em seguida, desenvolvemos alguns apontamentos sobre a universidade na América Latina e no Brasil, tomando as suas contradições como eixo principal de análise. No item posterior, abordamos a autonomia da universidade e suas relações com o desenvolvimento do

conhecimento e divulgação do saber, desenvolvendo, por fim, uma reflexão sobre o *Tratado de Bolonha* e suas influências no panorama da Educação Superior brasileira.

A universidade: antigos e novos desafios

A universidade como instituição social de ensino surge com o desafio de consolidar um conhecimento científico em meio a uma época em que este tipo de saber era considerado como herege e secular. Havia uma disputa profunda entre o Poder do Estado e da Igreja. Esta última exercia um instituto monástico sobre a universidade. No surgimento da universidade, já se constatam crises nas suas gestões administrativa e acadêmica que resvalam em crises tidas como sendo de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, discutidas na contemporaneidade por teóricos como Santos, B. S. (2000, 2005), Sguissardi (2009), Cunha (2000, 2006, 2007), Silva Júnior e Sguissardi (2001), Cambi (1999) e Manacorda (2010).

Recuperando um pouco da história da universidade, servimo-nos de Manacorda (2010) que nos ajuda a compreender o ensino na universidade da Idade Média. Essa época é considerada de grandes perdas para a história da ciência, pois o poder religioso arrefeceu toda produção do conhecimento que desafiou as verdades e dogmas acreditados e divulgados pela igreja através da fé cristã. Todo conhecimento que desafiasse esta ideia de verdade era tido como conhecimento mundano e, portanto, deveria ser extirpado. Mas, é também nessa época que nasce a instituição que mais tarde vem a se consolidar como aquela produtora do conhecimento científico e verdadeiro, a universidade.

Desse modo, o surgimento da universidade está ligado diretamente à história da Igreja e do poder religioso que delimitou por séculos a fé como limite da própria razão. As aulas eram verdadeiras pregações voltadas à formação do homem bom e de fé. Manacorda (2010) contribui com as nossas análises quando indica que os exames universitários eram interrogatórios que deveriam ser respondidos de acordo com o verbo do mestre. O ensino dessa maneira se apresentava com métodos catequéticos de perguntas e respostas, de certo e errado e com uma provisão divina para com o saber do mestre.

Contudo, se a universidade tem em sua origem um legado do ensino tradicional que desde o século XI até a contemporaneidade passa por mudanças e se abastece com variadas características, registra-se, por outro lado, seu legado contestador. Cambi (1999) destaca outras tendências de ensino que marcaram a própria história da universidade, uma delas identificada com o caráter de contestação como pode ser encontrada na Universidade de Paris. Nessa universidade, alguns mestres utilizaram-se da dialética e da lógica para fundamentar o seu método de ensino. Por isso, os jovens parisienses discutiam sobre os temas abordados, gerando debates calorosos que colocavam algumas aulas sob a desconfiança de autoridades religiosas no que se refere à validade e ao benefício deste modo de conduzir uma aula, pois criavam espíritos rebeldes e contestadores, mas mantinham a atenção da sociedade local voltada para a Igreja e trazendo a ela respeito e prestígio.

Mais tarde, a universidade passa a ser realidade por toda Europa, surgindo instituições reconhecidas que assim permanecem até os dias atuais. Com o objetivo de produzir conhecimento, mesmo sobre os mandos dos poderes temporais e religiosos, contribuíram significativamente para a revolução científica que fundamenta outras importantes mudanças na história da humanidade. Nesse sentido, algumas mudanças, a nosso ver, são fundamentais e refletem diretamente na concepção de conhecimento que os homens construíram com o passar dos tempos. Em outros termos, as descobertas geográficas são um testemunho da mudança das sociedades, pois revelam outra maneira de conhecer o mundo, assim como a própria invenção da imprensa dá novos ares à divulgação do conhecimento. Dessa maneira, o conhecimento vai adquirindo a posição de ciência e o mundo vai se transformando.

Contudo é só no século XVII, em meio a resistências, que a ciência se desenvolve e oferece ao mundo inventos prodigiosos, consolidando-se no século XIX e reordenando a vida da humanidade, pois não só responde às interrogações sobre o mundo como também interfere nele. Nesse cenário as universidades têm importante papel. Todavia, na proporção que a ciência foi se consolidando, a separação entre os saberes populares e os saberes científicos foi acontecendo de tal forma que surgiu o preconceito sobre tudo aquilo que se referia ao senso comum. Este era tido como um saber menor, um saber que detém socialmente menor prestígio e, em contrapartida, à academia é imputada maior confiabilidade, em contraposição às críticas que atacam seu

distanciamento da sociedade. É sobre esse posicionamento que repousam muitas críticas sobre a produção do conhecimento na universidade. No caso brasileiro, há de se questionar sobre os propósitos do avanço do conhecimento em relação a uma nação pauperizada. Assim como há uma separação entre a ciência produzida pelos países ricos e aquela produzida pelos países pobres, cabe-nos questionar sobre a função social da universidade como produtora e difusora de conhecimentos. A economia alimenta a ciência, portanto, não podemos pensar que todo conhecimento científico produzido é viável para todas as nações. Attico Chassot (2004) alerta-nos que “a ciência não tem a verdade e sim algumas verdades transitórias” (p. 256), tal incompletude é uma das marcas do momento da própria ciência.

Diante desse horizonte, vemos um indício histórico das crises que atualmente assolam a universidade: aquele que questiona sua legitimidade e autonomia. A identificação de uma lógica de ensino tradicional voltada à aula magistral, atualmente ainda encontrada, na qual o centro do processo de ensino e aprendizagem é o professor é outra forma de questionarmos a legitimidade desta instituição. A perspectiva subversiva na qual o ensino é provocador e, portanto, deve questionar a ordem vigente pode ser considerada outra característica quanto à crise de autonomia da universidade. Certamente, essas questões podem ser mais bem analisadas à medida que vamos compreendendo que os desafios que a universidade enfrenta são novos – contextualizados a partir das suas condições históricas em dar respostas à sociedade – e carregados de uma especificidade do seu tempo. Todavia, continuam antigos à medida que se repetem e se reconstróem no interior da organização desta própria instituição.

Apontamentos sobre a universidade na América Latina e no Brasil

Desde o século XVI, encontramos dados sobre a origem da universidade na América Latina, vinculando-a ao conjunto de bens que traziam os colonizadores, resultando em diferenciações nos modelos de universidades criados no Novo Mundo (ABOITES, 2006). Recuperando um pouco dessa diferenciação, registra-se³ que a

³ ABOITES, Hugo. *Verbete: universidades*. In: SADER, Emir (Coord.). *Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo: Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006, p. 1197-1205.

característica que marcou a criação das primeiras universidades fundadas pelos espanhóis está voltada ao fato da Coroa Espanhola ter a necessidade de uma total dominação cultural das novas terras conquistadas, assim como naquelas criadas nas regiões andinas ter tido a necessidade de imprimir grandes esforços para conquistar “civilizações complexas, dotadas de uma avançada estrutura social, econômica e militar que lhes representavam o desafio de uma prolongada batalha cultural” (ABOITES, 2006, p. 1198). Registra-se que, diferentemente das colônias espanholas, aquelas dominadas pela Coroa Portuguesa, exemplo do caso brasileiro, a criação da universidade foi tardia. Portugal manteve a administração fora do território ocupado e, portanto, manteve a Universidade de Coimbra como *locus* da formação superior das colônias.

Já a universidade na América do Norte, criada pelos ingleses, tem uma base privatista, diferenciando-se da perspectiva espanhola que inicialmente influenciou as universidades na América Latina com a ideia da universidade pública, ainda que dominada pelos poderes da Igreja em negociação com o Poder Real. Certamente, Portugal e Espanha trouxeram grandes atrasos às suas colônias quando impuseram suas culturas, excluindo a cultura local e extraíndo riquezas materiais e simbólicas dos povos dominados. Contudo, se a universidade nasce subjugada aos poderes especialmente da Igreja, compreende-se que, mais do que submissão às pessoas, havia uma relação de poder institucional, seja com a própria Igreja, seja com o Estado. Isto nos mostra que a sua função social sofre interferências de poderes institucionalizados.

Desse modo, a cultura universitária foi historicamente submetida às forças políticas, tendo a busca da sua autonomia e o culto à democracia como balizadores de sua luta histórica. Ora, se a universidade colonial assim se estabeleceu, não diferentemente temos a criação da universidade republicana na América Latina, no século XIX, na qual a educação torna-se mais presente na vida desses povos em decorrência inclusive da grande expansão da dominação, mas com a constatação de que a instrução ainda era insuficiente nas terras dominadas. Mesmo que os movimentos libertários das colônias na América Latina tenham sido marcados por uma tentativa de educação universal, laica e gratuita, a universidade latino-americana não sofreu mudanças profícuas com estes processos em todos os países (ABOITES, 2006). As mudanças tidas como modernas não alcançaram a cultura universitária em países como

o Brasil, porque este optou pelo investimento na economia agrícola e pecuária. Inclusive os grupos dos nativos de países que fizeram essa opção continuaram a não desfrutar de educação e não possuíam lugar na nova organização social, permanecendo à margem da universidade que continuava elitista.

O modelo de universidade humboltiana⁴ ainda não tinha sido adotado com sua premissa de ensino, pesquisa e extensão. Era predominante a ideia de escolas profissionais para atender aos interesses do capital acumulado que crescia e separava o fazer do pensar. Também era adotado o modelo acadêmico dos colégios profissionais, originando inclusive as cátedras. As universidades davam ênfase à formação profissional deixando relegada a formação integral científica com forte impacto na formação social da época e na constituição de algumas profissões.

É no século XX que as universidades na América Latina tiveram sua história transformada, uma vez que a lógica dos capitais industrial e comercial que se organizava desestabilizou a economia latifundiária da época, processo que teve respostas dos movimentos populares em prol da não exploração “dos trabalhadores e das comunidades indígena-camponesas despojadas de suas terras” (ABOITES, 2006, p. 1199). Esse cenário redireciona a questão que envolve a elevação social e o acesso à educação por parte da população excluída, questionando inclusive a estrutura do ensino que servia apenas à população abastada da época. Registra-se importante movimento dos estudantes em direção à construção de uma universidade menos elitista. Todo o movimento era em torno da criação de uma universidade independente, a qual não mais estaria submetida ao poderio da Igreja ou do Estado. Ainda que esse movimento tenha acontecido muito tempo depois da independência destes países, foi uma marca fundamental na história de suas universidades.

A questão da autonomia universitária continua sendo fundamental na formação da sua história. Compreende-se que a abrangência dessa autonomia está nos aspectos político, econômico, administrativo e pedagógico. Dessa maneira, incluem-se os concursos públicos para contratação de professores, a eleição dos seus gestores, de suas

⁴ Modelo de universidade alemã que, ao ser reformada, põe fim ao modelo de ensino abstrato, universalista e com diferenciadas especializações. Esse modelo enfatiza a pesquisa, ensino e extensão. Recomendamos consultar PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

comissões e outras iniciativas que coloquem as decisões institucionais ao alcance daqueles que a compõem. É certo que esse movimento não trouxe para o interior da universidade toda democratização sonhada, mas também é certo que a universidade não continuou como estava, alguma mudança aconteceu e isso não poderia ser negado.

Com o advento da economia, a universidade precisou se desenvolver. Esse desenvolvimento trouxe mudanças que, mais uma vez, atendiam à acumulação do capital e ao desenvolvimento da indústria. Era necessário formar profissionais que pudessem atender às demandas do mercado. Por isso, o número de vagas aumentou, mas não alcançou a universalização, item presente na pauta das revoluções estudantis que marcaram a época. (ABOITES, 2006)

Naquele século, a universidade não conseguiu ser a grande produtora da ciência devido aos poucos investimentos no desenvolvimento científico. O ensino superior continuou restrito à formação profissional e se distanciou da pesquisa, mudando esse quadro apenas ao final do século XX, com a abertura da universidade aos jovens professores e a estudantes de outras classes socioeconômicas, além da aristocracia. Surgem também os movimentos sindicais que fortalecem uma ideia de universidade democrática, com estabilidade para seu professorado. Assim, “revitalizadas pela liberdade acadêmica, pela democracia interna e pela interação com projetos nacionais – e apesar dos governos autoritários e militares –, as universidades latino-americanas se converteram num protagonista social de primeira ordem” (ABOITES, 2006, p. 1202).

A história da universidade continua vinculada às relações de poder e, portanto, de lutas entre instituições. Já nos anos 80, o dinamismo econômico foi decisivo para a estruturação da universidade a partir de novas ordens do capitalismo e do neoliberalismo. Aqui, surgem ideias como ‘sociedade do conhecimento’ que trazem para a universidade a pretensa tarefa da formação das massas críticas. Nesta perspectiva, a universidade é impulsionada a buscar as tecnologias de informações e comunicações uma vez que as mudanças na área científica já estavam tomadas por essa tendência na globalização do conhecimento.

A racionalidade advinda de séculos passados chega ao século XX alinhada à visão de dominação do homem sobre a natureza unida a um processo de industrialização crescente e selvagem em que o desenvolvimento passou a ser considerado como sinônimo de progresso. No entanto, o desenvolvimento econômico, imperativo nesse

cenário, e os benefícios tecnológicos não são extensivos às populações mais pobres, assim como a pretensa globalização do conhecimento não trouxe qualidade social ao mundo.

Dessa feita, a produção de conhecimento na universidade é vista como mercadoria e as instituições e seus professores “avaliados” a partir de critérios mensuráveis. Ademais, o crescimento exponencial da iniciativa privada no Brasil, já bem demarcado desde a época dos militares, ganha vultoso número na década de 1990, sem, contudo atingir um nível de qualidade proporcional a tal vultuosidade. Essa realidade traz contornos mercadológicos ao campo educacional de maneira que a competitividade passa a ser preponderante e os objetivos educacionais são preteridos diante da lucratividade.

A autonomia da universidade e suas relações com o desenvolvimento e divulgação do saber

Através da história da universidade, verificamos que os professores, então mestres, e estudantes, desde a Idade Média na Europa, estavam ligados à Igreja e essa instituição tinha o privilégio do ensino e de quais saberes eram ensinados. Dar estatuto laico ao conhecimento foi uma permanente busca de uma parte dos mestres da Europa Medieval e depois em todo mundo quando a universidade é implantada nas Américas. No século XXI, a autonomia da universidade frente aos preceitos religiosos ainda é questionada e preocupa a comunidade acadêmica. As experiências com as células-tronco é um bom exemplo desta interferência. Não obstante, o reflexo da interferência do Estado também se faz sentir na cultura universitária e nos rumos que essa instituição tem dado à sua estruturação e organização. A presença do Estado é uma referência recorrente na história dessa instituição, pois estas eram criadas pela Igreja, mas também pelos poderes governamentais, a fim de assegurar desenvolvimento aos países e de garantir a formação de futuros dirigentes estatais e eclesiásticos. A crescente economia e o poder político, já naquela época, subjugavam as universidades recém-criadas aos mandos e censuras do Estado e da Igreja, com o objetivo de evitar o surgimento de subversões entre estudantes e mestres, grupos que representavam as classes intelectuais da época.

Como nos indica Cunha (2006), há um potencial político das universidades que interfere na organização do Estado devido à participação política de estudantes e professores nas lutas sociais, como já mencionamos na história das universidades na América Latina. Ele nos mostra que “os aparatos sindicais ou para-sindicais de docentes, de estudantes e de funcionários técnico-administrativos” (p. 17) trazem a atuação de partidos políticos, direta ou indiretamente, levando mudanças para a organização do trabalho docente e estruturação de carreiras no interior das universidades.

É possível inferir que, se há séculos a autonomia universitária esteve vinculada à Igreja e ao Estado, atualmente esta vinculação pode ser notada fortemente ao mercado. A ausência do Estado, aliada aos interesses empresariais em investir em pesquisas que tragam resultados rápidos e objetivos ao mundo produtivo, traz prejuízos enormes à autonomia universitária. A organização atual do capital traz a tendência de mercado globalizado para a educação e na Educação Superior isso acontece de maneira imperativa. Com influências mundiais, Cunha (2006), mais uma vez evocado neste artigo, menciona que

partindo da falsa premissa de que o ensino é um serviço econômico, como as telecomunicações, por exemplo, os governos de certos países estão a exigir da *Organização Mundial do Comércio* (OMC) que obrigue a todos a abrirem seus mercados educacionais à competição internacional. Para eles, o ensino – a habilitação profissional inclusive e principalmente em grau superior – deveria ser um serviço oferecido por empresas diversas, de países diversos, de modo que o aluno/consumidor escolha seu provedor como faz com um telefone celular. E mais: a validade dos certificados e dos diplomas, assim como a avaliação e o credenciamento das instituições de ensino, deixaria os limites dos Estados nacionais. (CUNHA, 2006, p. 18, *grifo nosso*)

Este é um dos aspectos da crise institucional mencionada por Santos, B. S. (2000, 2005) resultante da tensão entre a exigência da autonomia universitária, preservando as finalidades das universidades, em contraposição ao crescimento de outra exigência, a de submeter à universidade aos critérios de eficácia do mercado e da globalização do conhecimento, trazendo fortes apelos empresariais. Ou seja, “a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa

e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, B. S., 2000, p. 190).

A liberdade acadêmica e a autonomia institucional são marcas importantes na cultura acadêmica já que a independência na produção da ciência deve ser fundamental aos estudantes, professores e técnicos administrativos dessa comunidade. As instâncias representativas desses segmentos são fundamentais para o aprimoramento da autonomia da universidade, pois a capacidade de decisão e avaliação sobre o cotidiano da instituição por eles também construída é importante para a construção de uma cultura independente e crítica, produtora de inovação e mudanças que afetam a vida em sociedade.

Vale ressaltar que, na história da universidade brasileira, observamos uma autonomia relativa, tanto na dimensão administrativa quanto na pedagógica. A década de 60 nos traz um cenário bem ilustrativo sobre essa relativa autonomia das universidades brasileiras, pois, dentre outros eventos, houve uma diferenciação de investimentos entre instituições privadas e públicas, houve controle ideológico, fiscalização policial e intervenção nas universidades. Mas houve também uma pretensa revitalização dessas instituições, especialmente das públicas, no que tange aos seus regimentos e estatutos, assim como na sua estrutura organizacional. É o que podemos ver com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a chamada Reforma Universitária. Apesar de ser decantada como uma lei da reforma, suas prerrogativas continuaram a fragilizar a autonomia universitária: a escolha de reitores na universidade teve ampliado o número de nomes indicados para o cargo, no entanto, sua escolha seria indicação do governo federal; o estabelecimento do fim do regime de cátedras que reestruturou, nas universidades federais e algumas estaduais, a carreira docente combinando o tempo de serviço e a formação no nível de pós-graduação; a definição do orçamento das universidades federais de forma global; e a tramitação de um projeto de emenda constitucional estabelecendo que as universidades federais passassem a contratar e demitir seu pessoal sem os constrangimentos das normas do serviço público, assim como estabelecer os níveis de remuneração aos seus professores e equipe técnico-administrativa (CUNHA, 2000). Apesar de a Educação Superior brasileira necessitar de reestruturação, a reforma universitária trazida pela lei supracitada teve fortes componentes político, econômico e ideológico e não trouxe grandes avanços para a

conquista da autonomia da universidade, pelo contrário, atacou fortemente o funcionalismo e os investimentos públicos nas universidades.

A gestão universitária discutida e contemplada na Lei n.º 5.540/68 trouxe também a especificação da organização acadêmica e os objetivos institucionais da universidade voltados à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. No entanto, esta característica sofre mudanças significativas com a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando introduz uma diversidade de tipos de instituições de ensino superior, atribuindo a algumas o dever do ensino, pesquisa e extensão e para outras a não obrigatoriedade da pesquisa. A cultura acadêmica sofre uma radical mudança com esse novo cenário da Educação Superior Brasileira, no qual há uma separação e chancela legal da existência de instituições apenas de ensino e outras de pesquisa, ensino e extensão. Distinção que reflete diretamente na organização da gestão acadêmica e do trabalho e carreira docentes, assim como na hierarquização das instituições, dentre as quais há aquelas destinadas à pesquisa e, portanto, são consideradas como instituições de elites e aquelas voltadas apenas ao ensino e, por isso, consideradas menos prestigiosas (SAVIANI, 2010; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

É consequência dessa diferenciação entre instituições de ensino superior, o estabelecimento de centros de excelência em pesquisa para as universidades públicas e a oferta de ensino para instituições privadas – atual quadro brasileiro. A existência dessa diferenciação nos faz questionar a hierarquização criada no interior da cultura acadêmica, na qual a produção de saber e a inovação ficam restritas às instituições de pesquisa. O conhecimento científico, produzido por meio de pesquisas, quase sempre na história foi alvo de críticas sobre o seu apartamento da vida social – a velha discussão sobre o afastamento da academia em relação à sociedade. Subjacente a essa discussão fica a ideia de que são os cientistas que conhecem os problemas e podem resolvê-los longe do saber social acumulado. Uma visão de ciência moderna que imprime à universidade uma marca elitista e, por vezes, produtora de um conhecimento descontextualizado.

Portanto, a autonomia é alvo de críticas perenes na história da universidade, especialmente porque, considerando todo o quadro até aqui analisado, ainda temos a questão fulcral dos poucos investimentos financeiros do Estado na Educação Superior.

Logo, apesar de haver uma prerrogativa legal⁵ de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, o que encontramos na verdade é uma autonomia sitiada pelos investimentos econômicos destinados à universidade.

O Tratado de Bolonha como tendência mundial e suas influências na Educação Superior Brasileira

Assim como vimos o movimento de surgimento da universidade na América Latina e no Brasil com contornos marcadamente econômicos, acreditamos na importância de analisar as tendências que o *Tratado de Bolonha* traz para a realidade da Educação Superior Brasileira, uma vez que a característica de subordinação das políticas educacionais às políticas econômicas se faz preponderantemente presente na atualidade. Elegemos o *Tratado de Bolonha* como eixo de análise da Educação Superior na Europa porque ele tem imprimido uma reorganização da Educação Superior nesse continente e tem estabelecido referenciais adotados em diversos países, devido aos fortes impactos das políticas globais.

Esse tratado faz parte do processo que vem representando a mudança na Educação Superior da Europa que responde, contudo, às demandas da globalização, interferindo na organização socioeconômica das nações europeias e se estendendo para espaços transnacionais. Para Robertson (2009), Morgado (2009), Pereira (2011), Cachapuz (2011), López (2011) e Catani e Gilioli (2011) esse processo tem sido o instrumento político mais forte na efetivação do Espaço Europeu da Educação Superior (EEES) e marca uma política neoliberal com influências para além do território europeu, construindo um mercado competitivo da educação e fomentando um modelo empresarial na gestão acadêmica.

É precisamente a partir de reuniões políticas que nasce o Processo de Bolonha. Desde 1959, com a 1.^a Reunião Oficial da Conferência Europeia de Reitores, que discussões a respeito de uma Europa forte econômica e culturalmente já se iniciavam. Em seguida, em 1974, destaca-se a Resolução dos Ministros Europeus que trata da harmonização dos diferentes sistemas de ensino da região europeia. Em 1984, aparece uma segunda Resolução sobre o ensino superior que trata do reconhecimento dos títulos

⁵ Consultar Art. 53 da atual LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

universitários entre seus países. Já em 1988, com a Carta Magna de Bolonha, finca-se um aporte de elevada significação para a constituição do EEES. Essa carta foi assinada por 430 reitores com vista a reestruturar as políticas de Educação Superior na Europa. Seus princípios são demarcados em prol da autonomia, liberdade e relação ensino-pesquisa, retomando inclusive o conceito de universidade. Cabe ressaltar que compatibilizados nas condições históricas concretas, estes princípios não conseguem sobreviver às pressões da globalização, pois as dependências política, econômica e ideológica são basilares na constituição do EEES. Continuando com essa política de reestruturação da Educação Superior na Europa, em 1988, quatro países assinam a Declaração de Sorbonne, seguida da Declaração de Bolonha, em 1999. Esta última é assinada por 29 países, com a meta ambiciosa de alcançar a constituição do EEES em dez anos. Já em 2000, 2001, 2003, 2005 e 2007 são assinadas as Declarações de Lisboa, Praga, Berlim, Bergen (Noruega) e Londres, respectivamente. Deve-se destacar que é na Declaração de Praga que fica explícita a necessidade da formação continuada, ainda que, desde o início desse conjunto de acontecimentos, já havia sido percebida essa necessidade. Mas é, em 2009⁶, que o EEES é formalmente criado, através da Declaração de Leuven/Louvain-la-Neuve, na Bélgica, finalizando com a reunião de Budapeste, em 2010 e com a reunião de 2013, em Viena⁷.

Voltemos nosso foco especialmente para o *Tratado de Bolonha*. Sendo um projeto importante para a Europa, tem como princípio o alargamento e o estabelecimento de relações entre os países, bem como sua consolidação na Europa das dimensões intelectual, cultural, científica e tecnológica com considerações aos posicionamentos do universo acadêmico e político. Dessa maneira, traz, em seu texto, o valor de uma Europa do conhecimento como constituinte do enriquecimento da cidadania, resgatando inclusive o papel fundamental da Declaração de Sorbonne, em 1998, no que se refere à menção ao desenvolvimento cultural das nações europeias.

⁶ Não coincidentemente, nesse mesmo ano, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior abordou o tema sobre as “Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” que estabelece diretrizes extremamente alinhadas ao *Tratado de Bolonha*. Essa Conferência realizou-se na sede da UNESCO em Paris, entre os dias 5 a 8 de julho de 2009 e partiu dos resultados e da Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998 que trabalhou com o ensino superior como questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2009).

⁷ Para maiores detalhes desta linha histórica, recomendamos consultar PEREIRA (2011) e PEREIRA e ALMEIDA (2009, 2011).

É precisamente, nos seus objetivos, que aparecem claramente as ações para a criação do EEES, sendo eles, resumidamente: adoção de um sistema acadêmico com equivalência de graus com vistas ao suplemento de diplomas e empregabilidade; sistema acadêmico baseado em duas fases (a pré-licenciatura e pós-graduação); sistema acadêmico de créditos⁸ com vistas à mobilidade estudantil; fomento à mobilidade de professores, investigadores e pessoal administrativo, além dos próprios estudantes, sem prejuízo aos direitos estatutários; cooperação no que se refere a metodologias e critérios comparáveis; e, por último, o desenvolvimento de currículos, cooperação institucional e projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, estágio e investigação⁹. Além desses objetivos, é acrescentado que a autonomia da universidade será respeitada na constituição do EEES e que a cooperação intergovernamental será um caminho para atingir tais metas.

Quanto aos objetivos acima expostos, a consolidação de um sistema acadêmico estruturado com equivalência de graus e de reconhecimento de créditos possibilitaria a concretização de outro objetivo que é a mobilidade, especialmente, de estudantes. No entanto, cabe dizer que surge a figura das avaliações nacionais como termômetro nessa questão, trazendo uma carga de exigências às instituições e aos professores já vista em nosso país¹⁰. Nota-se, também, que a acreditação de instituições revela uma mudança nos objetivos perenes na história das universidades – a passagem de uma instituição de diplomação profissional para uma instituição de certificação de conhecimentos. Esta tendência também já é notada na realidade brasileira no nível da Educação Básica¹¹.

Os princípios e os objetivos postos na Declaração de Bolonha são estruturais, quando, ao propor um sistema de ensino com fomento à internacionalização, levam a uma mudança radical e complexa na forma como as instituições irão organizar seus

⁸ Denominado como *European Credit Transfer System* – ECTS possui como características principais: estruturação da dinâmica curricular por crédito; carga de trabalho do estudante; objetivos de aprendizagem; e competências e tabela de avaliação ECTS.

⁹ DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO EUROPEUS, 1999.

¹⁰ Na Educação Superior Brasileira, a avaliação nacional tem gerado rankings com conceitos para as instituições, inicialmente, resultado do PROVÃO, depois como resultado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que avalia além do desempenho dos estudantes, as instituições e os cursos.

¹¹ Desde 2010, instituiu-se, através da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como alternativa para certificação de conhecimentos. Os certificados são emitidos e registrados por instituições certificadoras em todo o Brasil, destacando-se especialmente as Redes de Ensino Público Estaduais e a Rede Federal de Educação Tecnológica.

currículos. Almeida Filho e Coutinho (2011) asseveram que o Processo de Bolonha influencia predominantemente a arquitetura curricular nas instituições de Educação Superior na Europa. Nessa direção, recaem sobre o professor exigências e desafios pedagógicos quanto à organização de uma nova estrutura curricular que possibilite a mobilidade dos estudantes dentro do espaço europeu com vistas ao aproveitamento de créditos em instituições distintas. A universidade, como instituição historicamente envolvida com a produção do conhecimento, passa a ter responsabilidades sobre políticas mais amplas que ultrapassam os limites deliberativos das próprias instituições, já que suas decisões incidem nas relações estabelecidas em todo o EEES. Igualmente, os professores necessitam ir além dos conhecimentos específicos das suas áreas para lidar com questões de ordem administrativas e, sobretudo pedagógicas, pois

o perfil do professor universitário vê agregarem-se às competências científicas outras de índole pedagógica, relacional e de gestão, que ganham grande visibilidade e demonstram a natureza composta das competências profissionais que hoje se exigem neste nível de ensino. (MORGADO, 2009, p. 56)

A Educação Superior, ao ser contemplada de maneira mais estruturada no *Tratado de Bolonha*, vinha de longe fazendo parte da agenda de coesão econômica e social da comunidade europeia que partilha com os Estados Unidos interesses na ampliação de “serviços globais incluindo a Educação Superior como um mercado, como um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual” (ROBERTSON, 2009, p. 409). Isso mostra que há um projeto de desenvolvimento político que envolve a Educação Superior como um dos seus pressupostos básicos, mediatizando as relações entre os países europeus e criando um conjunto de princípios e regras que tornam a região forte e competitiva.

Balizados por esse cenário, é oportuno refletirmos sobre que tipo de universidade estaria sendo construída hoje pelos movimentos socioeconômicos e políticos. Acreditamos que essa reflexão nos conduz a outro caminho decorrente da tendência neoliberal na educação: a estruturação da universidade com perspectivas de empresa. A presença do capital das empresas dentro dos financiamentos de pesquisas, a avaliação do trabalho universitário pelo governo e/ou agências financiadoras de inovação tecnológica e científica, a compreensão de que a universidade deveria mostrar-se

eficiente e eficaz, o ensino pautado pelas mídias e tecnologias de alta precisão e rapidez de informação e outras tendências que mudam as características da cultura universitária nos obrigam a pensar numa universidade em outro contexto histórico e conseqüentemente repensarmos a Educação Superior. Estas características ficam mais fortes agora, no século XXI, com transformações na maneira de ensinar e aprender na universidade. A própria estruturação e a organização da universidade sofrem grandes mudanças acadêmico-administrativas. São inaugurados cursos diversos, a exemplo, os cursos superiores de tecnologia, com curta duração, objetivando lançar mais rapidamente os profissionais formados no mercado de trabalho produtivo, assim como os cursos de pós-graduações em mestrados profissionalizantes padronizados e com vista ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Os tipos de cursos citados ilustram bem as mudanças pelas quais a Educação Superior vem passando e se reorganizando. A concepção de ensino é redefinida, os professores são impelidos a reaprender suas práticas, os estudantes são diversos e, portanto, com anseios variados.

Ainda nessa tendência, temos a intensificação dos processos regulatórios de avaliação pelos quais a Educação Superior passa desde os anos de 1990. Essa avaliação padronizada pelas instâncias públicas federais abandona a localidade e traz critérios postos nacionalmente, advindos de tendências internacionais, determinando, assim, mudanças nas instituições para atender a padrões de qualidade homogêneos, conseqüentemente, com validade questionável. As estruturas físicas são mudadas para atender aos critérios postos como balizadores da avaliação. A organização curricular também é alterada e mais seriamente os professores têm seu trabalho transformado para atender a regras de produtividade acadêmica¹². O reducionismo das avaliações resulta na divulgação de *rankings*, hoje, no caso brasileiro, de conceitos. Vemos que as políticas educacionais cada vez mais estabelecem uma cultura de supervisão e controle, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atrelando os financiamentos à produtividade acadêmica dos professores, ou seja, cada vez mais estamos escravizados por um volume de trabalho crescente que impacta na disponibilidade do professor para sua própria formação. Assim, investe-se muito mais naquilo que pode ser agregado ao Currículo Lattes e que rende pontuações à carreira do

¹² Sobre o produtivismo acadêmico, consultar SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

professor, do que mesmo na formação que se estabelece no cotidiano da instituição e sala de aula – a exemplo, o ensino.

Considerações finais

Na particularidade desse artigo que aborda uma fração da análise da Universidade, assim como a Educação Superior como nível de ensino que abrange outros tipos de instituição além da própria universidade, podemos concluir que há um processo de mercantilização na Educação Superior e a sua trajetória histórica, coroada com os objetivos postos no *Tratado de Bolonha* deixam claro que se trata de um processo acadêmico que depende de cada país ao mesmo tempo em que depende de uma dinâmica política e econômica global.

Tomar a universidade como uma categoria de análise desse artigo nos faz compreender que essa instituição histórica que enfrenta desafios desde a sua criação, no qual vimos que há uma relação de poder que pauta a vida universitária, inicialmente entre a Igreja e o Estado, e hoje entre o Estado e o Mercado. Outro aspecto, por nós refletido, diz respeito ao fato da universidade na América Latina e no Brasil ter sido estratégica para o enfrentamento de forças políticas opressoras e que o modelo de universidade que privilegia o ensino, a pesquisa e a extensão não foi tão rapidamente absorvido no Brasil por ter uma economia de base agrária. Apenas no século XX, a universidade teve sua história mudada. Contudo, a questão da autonomia continua a fazer parte da sua história até os dias de hoje. Considerando esses aspectos, mostramos como o *Tratado de Bolonha* exerce influências que, *a priori*, podem ser consideradas numa esfera global, mas que, na realidade das instituições, têm atingido o cotidiano dos professores e estudantes de maneira avassaladora, no sentido de precarizar o trabalho docente e de padronizar as instituições com negação das culturas locais. A historicidade da universidade foi trabalhada com o objetivo de compreender os conhecimentos no seu quadro relacional, ressaltando a história e o contexto de cada momento pelos quais ela passou até chegar aos desafios atuais. Tomando por base essas conclusões, compreendemos que é, na universidade, que os professores encontram uma intersecção com a vida dos seus pares, é o espaço em comum no qual se movimentam profissional e pessoalmente e onde participam e partilham de lutas e histórias individuais e coletivas.

Isso nos possibilita uma leitura crítica dessa instituição, compreendendo-a como um todo inteligível e não apenas como um somatório ou justaposição de coisas, pessoas e acontecimentos.

Os nossos argumentos são corroborados com os dados que indicam fortes influências mercantis internacionais no cenário da nossa Educação Superior, revelados pela diversificação de categorias administrativas e acadêmicas das instituições, dentre as quais se verifica a predominância de faculdades privadas, ainda que a rede federal de ensino tenha passado por um processo de expansão nos últimos anos.

A realidade analisada nos mostra uma Educação Superior sob os auspícios do mercado em que a expansão conserva características de diversificação e privatização. Cada vez mais há um tensionamento entre o local e o global, entre o privado e o público, entre o geral e o particular revelando formas de fragmentação do cotidiano das instituições e dos professores cujas raízes estão fincadas na divisão social do trabalho, além de fortalecer uma inflação nas atividades do professorado e conduzi-lo cada vez mais ao isolamento (VEIGA, 2001).

Por um lado, há verdadeiras padronizações global e local na Educação Superior. Global, quando consideramos, especialmente, as diretrizes do EEES e o *Tratado de Bolonha*. E local, quando consideramos a padronização imposta pelas diretrizes da Capes. No entanto, nos dois casos há uma tentativa de padronização da universidade e da Educação Superior em geral numa lógica colonizadora aproximada daquela que tivemos no início da nossa história, ou seja, estamos diante de outros projetos civilizatórios nos quais a realidade local é esquecida, quando não dizimada. Portanto, apoiando-nos nos ensinamentos de Milton Santos (2012), concluímos que “quanto mais a globalização se aprofunda, impondo regulações verticais novas a regulações horizontais preexistentes, tanto mais forte é a tensão entre globalidade e localidade, entre o mundo e o lugar. Mas, quanto mais o mundo se afirma no lugar, mais este último se torna único” (p. 152).

Referências bibliográficas

ABOITES, H. Verbete: universidades. In: SADER, E. (coord.). *Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América Latina e Caribe*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas da UERJ, 2006. p. 1197-1205.

ALMEIDA FILHO, N. de; COUTINHO, D. Nova arquitetura curricular na universidade brasileira. *Revista Ciência & Cultura*, SBPC, ano 63, n. 01, p 4-5, jan/fev/mar/2011.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 15 de out. 2013.

BRASIL. Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como procedimento de avaliação. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/marcos_legis/decree_100.php>. Acesso em: 02 dez. 2013.

CACHAPUZ, A. F. Bolonha 2010. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorentini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).

CATANI, A. M.; GILLIOLI, R. de S. P. O Processo de Bolonha na produção acadêmica brasileira: incursões preliminares. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CHASSOT, A. *A Ciência através dos tempos*. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção polêmica).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. 2009. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/mídias/646f3952-c261-4e13-9aae-83c2b99e5c7c/Vers%20A3%20Portug%C3%Aas.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção História, 6).

CUNHA, L. A. Autonomia universitária: teoria e prática. In: VESSURI, H. (comp.) *Universidad e investigación científica: convergências y tensiones*. Buenos Aires: CLASO, 2006, p. 13-31.

CUNHA, L. A. *A Universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO EUROPEUS. Jun. 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2010.

LÓPEZ, M. C. L. El Proceso de Bolonia; profesorado y modelo educativo en El aprendizaje de competências. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, v. 30. n. 106, p. 37-62, jan/abr 2009.

PEREIRA, E. M. de A. O Processo de Bolonha e a formação do espaço europeu da educação superior – EESS: 10 anos da reforma universitária europeia. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

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*, v. 14, n. 42, p. 407-422, set/dez 2009.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SANTOS, M. *Da Totalidade ao lugar*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b. (Coleção Milton Santos; 7).

SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas/SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ABSTRACT: *This paper reflects on the characteristics and roles of the University and Higher Education resuming old challenges and comparing them to current ones. In order to do so, it draws a brief historical overview of the university in Europe and the Americas, leaning in the Brazilian case. Then, it discusses the university autonomy regarding the development and dissemination of knowledge, drawing attention to issues related to world policies, particularly, the influence of the Treaty of Bologna. The epistemological approach that bases this article is mainly grounded on contributions of Aboites (2006), Sguissardi e Silva Júnior (2004), Manacorda (2010), Cambi (2009), Cunha (2000, 2006, 2007), Pereira (2011) and Pereira e Almeida (2009, 2011). In our analysis, we understand that the Higher Education scenario is affected by political and economic reforms that reflect on the organization and structures of Higher Education. Consequently, the characteristics of the work of the university professor have changed and challenging tensions for the academic community to face market trends that guide this scenario have raised. These tensions are expressed by national policies that assimilate global orientations of standardization and regulations of Higher Education.*

KEYWORDS: *University, Higher Education, University autonomy. Treaty of Bologna.*

Envio: outubro/2014

Aceito para publicação: outubro/2014