

The background of the entire page is a monochromatic, abstract pattern of thick, overlapping, swirling lines in various shades of gray. These lines create a sense of movement and depth, resembling a stylized, textured surface or perhaps a close-up of a natural material like wood or stone. The lines are most prominent in the lower half of the image, where they form large, intricate loops and curves.

Formação de Profissionais da Educação

A FORMAÇÃO DE FORMADORES NO CONTEXTO DA TRANSNACIONALIZAÇÃO EDUCATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA EM ESPANHA E PORTUGAL

LUCIANA LEANDRO DA SILVA*

RESUMO: Nos últimos anos, intensas transformações estão ocorrendo no âmbito das universidades europeias e se observa a intensificação da preocupação com a formação dos professores universitários. Estes são vistos como agentes centrais da mudança, mediante a reconfiguração do papel da docência na educação superior. Através do estudo de dois casos específicos em Espanha e Portugal, constata-se que o caráter transnacional da reforma vigente repercute fortemente no trabalho e formação dos docentes, por meio das adequações legais, da criação de mecanismos de controle e da visão de formação como estratégia de adaptação. Finalmente, propomos como perspectiva investigativa a análise das relações entre a reforma europeia e os recentes movimentos de integração dos sistemas educativos na América Latina.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Formação de formadores. Transnacionalização da educação.

THE PROFESSORS' TRAINING IN THE CONTEXT OF TRANSNATIONALIZATION OF EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS IN SPAIN AND PORTUGAL

ABSTRACT: In recent years intense transformations are taking place within the European universities and there is an intensification of concern about the professors' training. Those professors are seen as key agents of change by the reconfiguration of the role of teaching in higher education. Through the study of two specific cases in Spain and Portugal, it appears that the transnational character of the reform resonates strongly in the work force and training of professors, by means of legal adequacy, the mechanisms of control and the vision of education as a strategy of adaptation. Finally, we

* Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Autonoma de Barcelona (UAB).
E-mail: luleandro@gmail.com

propose as an investigative perspective to analyze the relations between the European reform movements and the recent integration of higher education systems in Latin America.

Key words: Bologna Process. Professors' training. Transnationalization of education.

LA FORMATION DES FORMATEURS DANS LE CONTEXTE DE
LA TRANSNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION: RÉFLEXIONS DE
LA MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN
ESPAGNE ET AU PORTUGAL

RÉSUMÉ: Ces dernières années, des transformations intenses se déroulent au sein des universités européennes et on observe une préoccupation croissante concernant la formation des professeurs. Ces derniers sont considérés comme des agents clés du changement grâce à la reconfiguration du rôle de l'enseignant dans l'enseignement supérieur. A travers l'étude de deux cas spécifiques, en Espagne et au Portugal, il semble que le caractère transnational de la réforme résonne fortement dans la force de travail et la formation des enseignants, à travers l'adéquation juridique, des mécanismes de contrôle et de vision de l'éducation comme une stratégie d'adaptation. Enfin, nous proposons dans une perspective de recherche l'analyse des relations entre les mouvements de réforme européenne et la récente intégration des systèmes d'éducation en Amérique latine.

Mots-clés: Processus de Bologne. Formation des formateurs. Transnationalisation de l'éducation.

Introdução

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada em Portugal e Espanha durante 2008-2010, no âmbito do *Máster Erasmus Mundus Mundusfor* – Formação de Profissionais da Formação. Esta experiência formativa nos aproximou do contexto das reformas educativas europeias e nos possibilitou construir importantes reflexões sobre a formação do professorado universitário neste cenário. Obviamente, nosso olhar sobre o contexto europeu estava completamente vinculado com a nossa experiência formativa anterior realizada no Brasil e, portanto, este olhar “extracomunitário” à chamada “Europa do Conhecimento” nos permitiu traçar algumas críticas a respeito das “novas tendências” no âmbito da formação docente na educação superior.

A pertinência dessa temática se situa no recente processo de consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior (1999-2010) e nas influências deste fenômeno na configuração de uma “política comum” entre os sistemas educativos de outras regiões do planeta. Dessa forma, serão abordadas algumas ideias relacionadas à formação dos formadores no contexto europeu, com a intenção de suscitar reflexões e o aprofundamento dos debates também dentro do contexto brasileiro e latino-americano.

A integração europeia e o processo de transnacionalização: matizes econômicos e educativos

A harmonização dos sistemas de educação superior na Europa se insere no conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais de caráter transnacional, configurando-se como um passo importante rumo à integração deste continente.

A integração europeia vem se consolidando desde finais da Segunda Guerra Mundial, a partir dos primeiros tratados para a cooperação econômica, com a criação da Organização Europeia de Cooperação Econômica (Oece), em 1948, e da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (Ceca), em 1951.

Ainda que uma política educativa comum não estivesse prevista nos primeiros tratados e acordos intergovernamentais, esta situação começa a mudar a partir da década de 1980, com as primeiras iniciativas para favorecer a mobilidade e o intercâmbio dos estudantes e professores no âmbito europeu.

Entre as principais iniciativas estão os programas Erasmus, Leonardo da Vinci e Sócrates, que fomentam intercâmbios no âmbito da formação profissional. O programa de mobilidade Erasmus foi criado em 1987, ou seja, cinco anos antes de ser firmado o Tratado de Maastricht, o qual fixou as bases da integração política desse continente e deu origem a União Europeia.

Observamos que o projeto de integração foi impulsionado essencialmente por objetivos econômicos em seus inícios, mas foi tomando outros contornos ao longo de sua construção, incluindo objetivos políticos, culturais e educativos. Apesar disso, os apelos econômicos seguem sendo muito fortes no marco da construção europeia, especialmente com o avanço das políticas neoliberais nos últimos quarenta anos.

Com a crise do petróleo na década de 1970, o Estado de bem-estar social passa a ser visto como um obstáculo para o avanço do capitalismo, que começa a investir contra uma série de direitos sociais conquistados ao longo do século XX. Entra no cenário mundial o neoliberalismo econômico, que tem como eixo principal a desregulamentação dos mercados, através de uma redução significativa do papel social do Estado.

Outra importante característica desse fenômeno é o protagonismo outorgado a diferentes organismos multilaterais, o que permitiu uma maior fluidez das fronteiras nacionais. Antunes (2008) ressalta o papel central de algumas organizações supra ou transnacionais – como a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial – na configuração de políticas e tendências para a educação.

Nesse sentido, Dale (2004, p. 426) identifica a existência de dois movimentos distintos: o primeiro, chamado de “cultura educacional mundial comum”, refere-se

às políticas internacionais em que participam os diferentes Estados nacionais de forma individual e autônoma; o segundo, nomeado de “agenda globalmente estruturada para a educação”, implica a interferência de forças supranacionais, que tentam ultrapassar as fronteiras nacionais, reconstruindo ao mesmo tempo a relação entre os países.

Especificamente no contexto europeu, grande parte das orientações e decisões tomadas nos foros ou encontros supranacionais é absorvida pelos diferentes Estados em forma de leis, usando argumentos aparentemente técnicos para justificar a adoção de uma série de medidas econômicas e políticas, “sem recorrer aos procedimentos típicos das democracias europeias” (ANTUNES, 2008, p. 106).

Dias Sobrinho explica que a transnacionalização da educação é um fenômeno recente, que surge da economia transnacional e que tem como motivadores a competitividade e o lucro. Neste contexto, a educação é vista como um bem comerciável e que requer uma regulação supranacional (2005, p. 27).

Este movimento transnacional está marcado pela abertura de espaços de decisão supranacionais e a legitimação de novos atores e novos pontos de referência e (des)regulação que ultrapassam o âmbito nacional. Desse modo, no âmbito educativo a autonomia institucional é profundamente afetada, já que as instituições acabam por não ter uma participação efetiva na tomada de decisão sobre as políticas e prioridades de atuação.

Uma breve análise sobre os documentos produzidos a partir do Processo de Bolonha põe de manifesto que este processo se caracterizou como uma política impulsionada pelos governos e entidades supranacionais e não propriamente pela comunidade acadêmica e pela sociedade como um todo. Em outras palavras, se retira a discussão das bases, onde estão os verdadeiros interessados neste tema, levando-a a níveis cada vez mais institucionalizados e difíceis de intervir (ANTUNES, 2008; LIMA et al., 2008).

Dias Sobrinho (2005) traça ainda uma importante distinção entre o processo de internacionalização e o atual processo de transnacionalização da educação: o primeiro se baseia na ideia de que o valor universal dos conhecimentos e da formação se expressa através das diversas formas de cooperação entre as instituições, investigadores, docentes e estudantes. O segundo se diferencia da cooperação internacional por estar principalmente motivado pela competitividade e pelo lucro, o que não coincide com o conceito tradicional de internacionalização acadêmica. Afirma também que, segundo a lógica dos organismos multilaterais, existe entre a educação superior e a globalização uma relação de “mão dupla”: a educação superior é considerada um elemento de alto valor econômico e social, já que é uma força impulsora do conhecimento em relação à riqueza das nações.

Desse modo, as políticas para incrementar o acesso à educação terciária e a difusão do conhecimento se apresentam como uma grande vantagem competitiva. É por isso que a Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1994, através do Acordo General sobre o Comércio de Serviços (AGCS), incluiu a educação superior na lista de serviços que podem ser regulamentados pelo Acordo, tendo em conta sua enorme importância para o mercado (DIAS SOBRINHO, 2005; ANTUNES, 2008). Portanto, a educação superior passa a ser considerada um serviço lucrativo e rentável e não propriamente um direito de todas as pessoas.

A partir dessas leituras, percebemos que a integração dos sistemas de educação superior no contexto transnacional obedece à lógica neoliberal que preza por um “Estado mínimo” e um “mercado forte”. Dessa forma, muitas das recomendações e diretrizes feitas para a educação superior estão diretamente relacionadas às mudanças no sistema econômico mundial, de modo a torná-la um elemento rentável, abrindo caminho para a expansão de um mercado educativo sem fronteiras.

O Processo de Bolonha: origens e desenvolvimentos

Nos últimos anos, a educação superior europeia tem passado por uma profunda reforma, de modo a criar maior convergência e o reconhecimento de títulos. De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), o Processo de Bolonha é um conjunto de eventos relacionados com a aplicação dos princípios da reunião celebrada em Bolonha, em 1999, cujo objetivo é construir um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) até 2010, tendo como objetivo fundamental aumentar a competitividade educativa/econômica europeia frente a outras regiões.

O quadro seguinte apresenta um resumo dos principais eventos que conformam este Processo:

Quadro 1

(Eventos relacionados à construção do Espaço Europeu de Educação Superior: 1997-2010)

Evento	Quando	Principais temas/decisões	Participantes
Convênio de Lisboa	Abril 1997	Reconhecimento de titulações referentes ao ensino superior na região Europeia	Conselho de Europa e Unesco
Declaração de Sorbonne	Mai 1998	Declaração conjunta para a harmonização do desenho do Sistema de Educação Superior Europeu	4 Estados

Evento	Quando	Principais temas/decisões	Participantes
Declaração de Bolonha	Junho 1999	Declaração conjunta dos ministros europeus de educação. Área Europeia de Educação Superior	29 Estados
Declaração dos Estudantes (Göteborg)	Março 2001	Convenção de Estudantes Europeus	
Mensagem de Salamanca	Março 2001	Convenção de instituições europeias de ensino superior	Mais de 300 instituições
Conferência de Praga	Mai 2001	Rumo ao espaço europeu de educação superior	33 Estados
Conselho Europeu de Barcelona	2002	Garantia de qualidade e certificação; reconhecimento de títulos e desenvolvimento de titulações conjuntas	
Comunicado de Berlin	2003	Estrutura das titulações; dimensão social do Processo; aprendizagem permanente	44 Estados mais os representantes do México e Brasil como observadores
Declaração de Bergen	2005	Inclusão de organizações como: Estrutura Pan-Europeia de Educação Internacional, Associação Europeia para a Qualidade (ENQA) e da União de Confederações Industriais e de Empregadores da Europa (Unice) como novos membros consultivos do Grupo de Seguimento	45 Estados
Comunicado de Londres	2007	Prioridades: mobilidade, dimensão social, recopilação de dados, empregabilidade, espaço europeu de educação superior num contexto global e desenvolvimento de análise qualitativa em inventário	46 Estados
Conferência Ministerial de Benelux (Bélgica, Holanda e Luxemburgo)	2009	Política de emprego e garantia de qualidade	Os 46 Estados e outros 14 países convidados para o Primeiro Fórum de Política de Bolonha (<i>Bologna Policy Forum</i>)
EEES Conferência Ministerial Budapeste e Viena	2010	O espaço europeu de educação superior: conquistas, desafios e perspectivas.	Os 46 Estados e outros 35 países convidados para o 2º Fórum de Política de Bolonha

Fonte: Elaboração própria.

Este quadro nos permite observar que o Processo iniciou-se antes de sua promulgação oficial: em 1997 o Conselho de Europa e a Unesco assinaram o Convênio de Lisboa e se comprometeram na promoção do reconhecimento de títulos. Em 1998, se reuniram em Sorbonne os ministros de Educação de Alemanha, França, Itália e Reino Unido e decidiram encontrarem-se um ano mais tarde na cidade de Bolonha (Itália) para criar as bases da unificação dos sistemas educativos.

Observamos que houve uma rápida e ampla difusão do Processo, com a adesão de novos países a cada reunião. Assim, podemos afirmar que o Processo de Bolonha configurou-se como um projeto intergovernamental, cujas ideias e princípios têm sido apropriados pela União Europeia para acelerar a reforma da governação nos diferentes países.

Percebemos também que, em 2005, novos membros consultivos passam a fazer parte do Grupo de Seguimento: é o caso de algumas organizações que, a princípio, não estão ligadas diretamente ao âmbito educativo, como a União de Confederações Industriais e de Empregadores da Europa (Unice). Assim, não só se confirma o caráter transnacional desta reforma educativa, mas também se revelam contradições entre os interesses que a conduzem.

Aparentemente, os seis eixos principais da Declaração de Bolonha se mostram inofensivos e consensuais, mas sua aplicação no contexto das universidades tem fortes repercussões organizativas e estruturais e encontra diversas resistências, especialmente por parte de professores e estudantes.

Grande parte desses objetivos se cumpre por intermédio das agências de qualidade, especialmente no tocante a avaliação, comparação e reconhecimento de títulos a nível transnacional.

A questão dos ciclos ainda não está totalmente resolvida: a maioria dos países optou pelo recomendado modelo “3+1”, ou seja, três anos correspondentes à licenciatura e dois ao mestrado (ou *máster*, como ficou mais conhecido), como é o caso de Portugal; outros países preferiram a estrutura “4+1”, como ocorreu na Espanha.

Uma das consequências mais visíveis deste “encurtamento” no dia a dia das universidades é a sobrecarga de trabalho tanto para professores como para estudantes. Ou seja, não se observa uma verdadeira integração curricular ou a interdisciplinaridade (que discursivamente se mostra atraente e interessante), mas a tentativa de transmitir ao estudante os mesmos conteúdos num período de tempo mais curto. Isto provoca sérios riscos para a qualidade da educação superior.

As experiências práticas que investigamos em Espanha e Portugal sinalizam para alguns aspectos contraditórios deste Processo, os quais apresentam possibilidades e ameaças para a educação superior: por um lado, o Processo de Bolonha

pode apontar para mudanças interessantes, como a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de reflexionar sobre a pedagogia universitária, com ênfase nos aspectos pedagógico-didáticos no mesmo nível do domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos (LEITE; RAMOS, 2007). Por outro, acaba por aumentar as demandas e a carga de trabalho dos professores, o que dificulta a condução de um processo de ensino-aprendizagem significativo e a reflexão substantiva sobre a docência. Além disso, vem acompanhado de uma progressiva diminuição dos recursos públicos para a educação superior, provocando um aumento abusivo das taxas de matrícula e do preço do *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), o que ameaça seriamente os objetivos que se pretende obter com tal reforma educativa.

Entendemos, assim, que o movimento pela integração dos sistemas educativos na Europa tem objetivos essencialmente econômicos, já que a educação superior é tratada como um campo estratégico para a consolidação de uma Europa mais competitiva nos mercados internacionais.

A formação de formadores como estratégia de adaptação

A problemática da formação de formadores está na agenda da Comunidade Europeia há pelo menos trinta anos. Segundo documento do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop), o interesse pela formação de formadores surge devido à importância crescente da formação profissional e está associada à preocupação com a qualificação do capital humano na construção da Europa e com as novas formas de utilização dos recursos humanos¹ no sistema econômico (DUPONT; REIS, 1991).

A formação de formadores se inscreve, assim, no campo da formação profissional que é contínua e susceptível às demandas de novos perfis profissionais, para que possam dar resposta às permanentes mudanças no mundo laboral e na sociedade como um todo.

Simultaneamente à agenda de Bolonha, foi preparado e adotado o Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010” que se organiza em torno a três objetivos estratégicos:

1. Melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas desde a profissionalização docente (com a melhora da educação e da formação de professores e formadores).
2. Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação.
3. Abrir os sistemas de educação ao mundo exterior.

Assim, este documento reforça alguns objetivos estratégicos para a consolidação dos objetivos da convergência Europeia e coloca os “formadores y profesores como actores esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento” (TEJADA; FERNÁNDEZ, 2009, p. 18).

Frente às mudanças que estão previstas por estes programas estratégicos rumo a um sistema educativo transnacional, se colocam novos desafios à docência universitária.

O novo perfil do professorado está associado às transformações que estão afetando as universidades nos últimos anos. Segundo Zabalza (2004), essas transformações estão ligadas, sobretudo, às modificações no sentido social das universidades, à massificação, ao controle social e à formação ao longo da vida. Todos estes fatores acabam por repercutir profundamente no desenvolvimento da docência universitária.

De um lado, entende-se que a formação contínua dos professores universitários é vista como possível estratégia de adaptação do professorado ao novo perfil pretendido pela reforma. Esse fenômeno já havia sido analisado por Correia e Matos (2001), que, ao analisar o contexto português, afirmavam que a formação contínua de professores nas décadas de 1960 e 1970 era concebida como um direito imprescindível para exercer a autonomia profissional. Nos anos de 1980 passou a ser vista como uma obrigação, necessária para o processo de adaptação profissional exigido pela implantação das reformas. De outro lado, existem visões mais amplas sobre a formação contínua destes profissionais. Popkewitz, por exemplo, propõe que,

A educação do professorado não pode ser reduzida a uma questão técnica que abarque a aprendizagem neutral dos conteúdos e procedimentos do ensino. Todos os rituais e rotinas da formação do professorado constituem uma seleção baseada em certos valores que representam historicamente uns interesses sociais e econômicos determinados. (apud HORNILLA, 1999, p. 11; tradução própria)

Esta ideia aponta para a necessidade de contextualizar a formação no tempo e espaço, nos quais predominam interesses divergentes, representados por diferentes perspectivas teóricas.

Na busca de um conceito para educação e formação, o autor as define como “certos processos de intercâmbio mediante os quais interpretamos, construímos e aplicamos ao mesmo tempo significados culturais em interação” (idem, *ibid.*, p. 31). Também considera que isto só ocorre em processos submetidos a normas, ou seja, processos igualitários, nos quais não cabe diferenciar a educação inicial da educação contínua ou a formação do professorado da formação do estudante; do

contrário, toda educação/formação deve servir à humanização do ser humano e não a sua “coisificação” e alienação.

Nesse sentido, vemos uma forte vinculação ao pensamento de Freire (2001), o qual sabiamente suscitava a necessidade de uma formação consistente e ética, não meramente técnica, dos educadores.

Tais reflexões teóricas nos ajudam a compreender e a defender que a formação dos formadores não pode ser considerada mera estratégia de adaptação ou um meio para alcançar determinados fins, mas sim como contributo para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade em seu sentido integral.

Políticas globais, impactos locais: algumas repercussões do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal

Neste momento, consideramos importante contrastar esta análise teórica com a realidade das duas universidades que tivemos oportunidade de investigar: Universidade do Porto (Portugal) e *Universitat Rovira i Virgili* (Tarragona, Espanha). Ambas as instituições possuíam, evidentemente, histórias, contextos, atores e estruturas muito distintas entre si, mas estavam submetidas às mesmas pressões internacionais para a adaptação e harmonização aos parâmetros do EEES.

Simultaneamente a estas pressões globais, estavam também as de caráter nacional e local, já que eram chamadas a responder às necessidades de seu entorno. Tratamos aqui de dois casos específicos e não generalizáveis. Assim mesmo, estas duas experiências puderam sinalizar para algumas tendências destacáveis no âmbito da formação de docentes universitários e das atuais reformas educativas.

A implantação do Processo de Bolonha nos diferentes países europeus se baseia em distintas formas de gestão, dado que, ao fundamentar-se na adesão voluntária, cada país tem uma margem de autonomia quanto às formas e ritmos, de acordo com sua situação interna. Assim, as metas e objetivos gerais são traçados nas conferências entre ministros e especialistas e cada país aderente se encarrega de alcançar os objetivos da forma que considere mais conveniente, mas dentro os prazos estabelecidos.

Para manter certa “vigilância” sobre os processos e níveis de adaptação dos sistemas nacionais, foram criadas algumas estruturas de controle e avaliação, como as Agências de Qualidade² e os Grupos de Seguimento (*Bologna Follow-up Group*), encarregados de produzir informes periódicos sobre a situação de cada país e o nível de adaptação alcançado, através de indicadores e evidências que são, geralmente, de caráter quantitativo.

Os dados dos informes nacionais, publicados em 2009 pelos Grupos de Seguimento do Processo de Bolonha, nos permitiram observar que os sistemas de educação superior em Espanha e Portugal sofreram importantes modificações legais na última década.

Na Espanha, a promulgação da Lei Orgânica de Universidades (LOU) em 2001 é o primeiro marco normativo que explicita o compromisso deste país com a construção do EEES. Entre suas diretrizes, destacam-se: a adoção do suplemento europeu ao título, do sistema de ciclos, do sistema europeu de créditos (ECTS) e o fomento à mobilidade estudantil.

Em Portugal, este processo começa um pouco mais tarde, já que as diretrizes de Bolonha começam a ser implantadas com a publicação do Decreto-Lei n.74/2006, que aprovou o regime jurídico dos graus (licenciaturas) e diplomas. Além disso, estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, o de “garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha como oportunidade única para incentivar o êxito, melhorar a qualidade e a relevância da educação superior” (FERNANDES, 2009, p. 161).

Este regulamento foi posteriormente modificado pelo Decreto-Lei n. 107/2008, que promove o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, como uma maior simplificação e “desburocratização” dos procedimentos.

De acordo com Antunes (2008), a reestruturação do sistema de graus em Portugal está ocorrendo desde 2004; na primeira fase, de modo irregular e com uma implicação mínima das instituições (órgãos e atores) como forma de cumprir com pressões e exigências externas num claro contexto de desinformação, desconhecimento, incompreensão e adesão fabricada.

Em 2005, as decisões tomadas na Conferência Ministerial de Bergen foram publicamente lançadas através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), com medidas especialmente relativas à avaliação do sistema de ensino superior para garantir a qualidade e, em 2006, com uma forte pressão por concluir de imediato algumas fases do processo de adequação ao modelo Bolonha (ANTUNES, op. cit.).

A “maratona” para adequar os sistemas até 2010 levou esses dois países a intensificar o ritmo da adaptação nos últimos anos. Por isso, observamos, nas duas universidades em que realizamos nossa investigação, um clima de afobação para a aplicação das diretrizes do Processo e um incentivo maior à formação do professorado dentro dos parâmetros relativos ao mesmo: a tutoria, a avaliação por competências, a planificação de atividades letivas, o uso intensivo de TICs e de plataformas de ensino, entre outros.

Embora os informes oficiais se refiram às realidades nacionais de uma maneira muito geral e otimista, sabemos que as dinâmicas dentro de cada país são muito heterogêneas em função de cada região e em cada universidade. No caso da Espanha, pudemos verificar grandes diferenças nos modos e tempos de adequação de cada Comunidade Autônoma: na Catalunha, por exemplo, o processo de adaptação foi concretizado com maior rapidez que em outras regiões, apesar das fortes resistências, especialmente por parte do movimento estudantil.

Isso demonstra a importância de contrastar os diferentes pontos de vista sobre este processo, especialmente os discursos oficiais com os fatos reais, já que os fenômenos educativos e sociais não são lineares, mas sim complexos.

Caminhos traçados na investigação

A investigação, realizada na *Universitat Rovira i Virgili* (Espanha) e na Universidade do Porto (Portugal), propunha identificar os setores responsáveis internamente pela formação do professorado universitário, especialmente relacionados à construção do EEES. Nosso *objetivo* principal era identificar os setores e os processos que ativavam a formação docente no contexto destas universidades.

A pesquisa de abordagem qualitativa (SABARIEGO; DORIO; MASSOT, 2004) foi realizada através da estratégia de estudo de caso, na qual empregamos os seguintes dispositivos para a coleta de dados: análise documental, observação participativa e entrevistas. Para a análise das informações coletadas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1986; AMADO, 2000).

Como estudo comparativo e complementar, tentamos encontrar nas duas universidades uma estrutura formativa semelhante, empregando, na medida da possível, as mesmas técnicas de coleta e de análise das informações. Diante das diferenças encontradas na organização e estrutura da formação, alguns instrumentos tiveram que ser remodelados, especialmente no caso da observação e das entrevistas.

Na Universidade espanhola pudemos conhecer de perto a dinâmica do Serviço de Recursos Educativos (SRE), criado em 2001 e inicialmente responsável por proporcionar apoio aos professores no âmbito das novas tecnologias (NTIC). Com o passar do tempo, as novas demandas fizeram com que este setor assumisse a responsabilidade de formar o professorado nos temas de interesse para a adaptação ao EEES.³

Na Universidade portuguesa nos aproximamos das iniciativas de formação impulsionadas pelos próprios professores, no âmbito de algumas Unidades Orgânicas (Faculdades). Neste caso, tivemos acesso a três projetos de formação,⁴ os quais surgiram a partir do ano de 2005 não somente como forma de atender às demandas

externas, mas especialmente devido à necessidade de uma formação pedagógico-didática para os docentes das diferentes faculdades envolvidas nos projetos.

Como resultados, verificamos que a formação no SRE da Universidade espanhola é ativada por demandas externas (Diretrizes do Processo de Bolonha, Lei Orgânica de Universidades, Agências de Qualidade), existindo certa margem de autonomia na atuação dos técnicos que trabalham neste setor para planificar e concretizar as ações formativas. Neste caso, utiliza-se a formação para a adaptação dos sujeitos e da instituição aos requerimentos do EEES, já que este figura como objetivo principal do trabalho desempenhado por este serviço.

Por outro lado, na Universidade do Porto constatamos que a formação era ativada pelos próprios professores, interessados em reflexionar sobre os aspectos pedagógico-didáticos da docência e outras temáticas que os afetavam diretamente. A formação dos docentes dentro destes projetos surgiu como uma forma de suprir um “vazio” no plano de formação oficial.

Verificamos que os agentes são bastante distintos: no caso da *Universitat Rovira i Virgili* (Espanha), predomina a ação dos “técnicos formadores”, que utilizam aulas e oficinas para mostrar aos professores os novos conceitos e recursos criados para a adaptação. Nos projetos analisados na Universidade do Porto, os formadores são, na maioria das vezes, os próprios professores, já que a dinâmica de formação privilegiada é a modalidade de formação entre pares (observação de pares, reuniões, grupos de discussão etc.).

Entre as propostas de melhora feitas pelos entrevistados⁵ para as ações formativas, detectou-se na instituição espanhola a necessidade de mais recursos e de maior participação do professorado; na instituição portuguesa, a necessidade de institucionalização e reconhecimento da formação, de modo a incentivar a participação de outros docentes.

A investigação realizada nos permitiu concluir que é necessário priorizar as necessidades internas das instituições, frente aos requerimentos externos, e tornar possível a participação ativa dos professores no seu processo formativo, para que a formação tenha relevância, sentido e pertinência.

Reflexões a partir dos resultados da investigação

Vimos inicialmente que o processo de transnacionalização da educação ocorre simultaneamente num contexto de globalização econômica, política e cultural sem precedentes. Este movimento está aliado às transformações no papel do Estado, à dissolução de suas fronteiras e à intensificação das tendências de mercado em distintas

áreas sociais. Assim, o novo modelo de gestão dos sistemas educacionais incorpora a lógica de mercado em diversos aspectos, desde a busca de eficiência até a transformação do Estado num simples regulador das políticas sociais, o qual não inclui um compromisso efetivo com a forma como ditas políticas são colocadas em prática.

Um dos efeitos mais visíveis da transnacionalização nesses dois países manifesta-se na brusca e intensa modificação de seus marcos legislativos para a educação superior, permitindo que os objetivos da harmonização se concretizassem de forma mais rápida. Podemos afirmar que, no caso da Espanha e da *Universitat Rovira i Virgili*, a forte presença de diferentes agências de qualidade (AQU, Aneca) é o que tem garantido a rapidez da implantação do Espaço Europeu e justificado que a formação dos docentes esteja condicionada pelos requerimentos deste processo.

No caso da Universidade do Porto, a autonomia que historicamente marcou a configuração das Unidades Orgânicas e, possivelmente, a tardia configuração da agência reguladora em Portugal (A3ES, constituída em 2008) proporcionou certa abertura e flexibilidade para o surgimento das iniciativas de formação que tivemos a oportunidade de conhecer.

Assim, podemos inferir que a transnacionalização da educação compromete fortemente os rumos da formação de formadores nesses dois países, afetando especialmente o campo da docência universitária através de novos mecanismos de regulação e de controle da qualidade.

Nas duas instituições estudadas, observamos que a organização da formação dos docentes varia em virtude do contexto, dos agentes e dos interesses em jogo. Nos dois casos, nota-se uma forte pressão das demandas externas para uma rápida adesão aos objetivos do EEES, sendo que a formação docente na *Universitat Rovira i Virgili* transparece mais essa preocupação, ao passo que na Universidade do Porto está mais ligada aos interesses dos próprios professores.

Notamos que ainda é um desafio nestes contextos o envolvimento do coletivo docente na configuração das dinâmicas de formação entre pares, especialmente por falta de tempo e de reconhecimento das ações organizadas “informalmente”. Dessa maneira, é preciso considerar as condições de trabalho dos professores, já que a sobrecarga de tarefas é, na maioria dos casos, um dos fatores que os impede de dedicar tempo à formação.

Considerações finais

Com a presente investigação, consideramos ter contribuído para a reflexão sobre o processo de reformas que estão ocorrendo na Europa, bem como alguns impactos e desafios que estão colocados para a educação superior no contexto

transnacional. Obviamente, ainda é preciso aprofundar as pesquisas nesta área, contrastando mais detalhadamente as políticas e programas conduzidos nos diferentes países e buscando os possíveis sentidos dessas determinações comuns, suas vantagens e desvantagens para a sociedade como um todo.

O exemplo de Bolonha pode ser significativo para a tomada de decisões em outros contextos, não como modelo a ser copiado, mas sim como política educativa localizada em um determinado espaço e tempo, onde prevalecem determinados interesses políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, vemos claramente que os interesses econômicos são mais potentes na condução desta reforma educativa.

Através dos casos analisados, percebemos que a pressão dos requerimentos globais sobre a formação nas universidades é bastante expressiva e não é possível pensar a formação de formadores/docentes sem considerar este fator. Insistimos, porém, na defesa da educação superior como processo de formação amplo e integral, não como uma arma na mão dos interesses econômicos de uma minoria poderosa, mas da maioria da população, a qual tem poucas chances de aceder a este nível de ensino, está excluída dos fóruns de decisão, mas sofre as consequências das decisões políticas sobre o rumo da educação nos diferentes países.

Diante da centralidade dos formadores e professores no contexto das reformas que se pretendem implantar na educação superior, é pertinente uma reflexão sobre a contínua e progressiva responsabilização dos professores nos processos de reforma educativa. Ainda que certamente estes tenham uma quota de responsabilidade importante sobre seu trabalho, é necessário considerar que sua autonomia está cada vez mais restrita, pelos mecanismos de controle, avaliação, premiação etc., e questionar: por que não se travam aqui embates mais profundos, em relação a *quem* e *quais* interesses estão por detrás destas reformas, sobre os sentidos destas mudanças e a participação dos docentes na definição dos rumos da educação superior?

Finalmente, consideramos a importância de contemplar este processo desde suas contradições e encontrar alternativas que superem uma visão minimalista e fragmentada da sociedade.

Notas

1. A visão de recursos humanos expressa neste documento está mais relacionada com a Teoria Geral da Administração, empregada para referir-se implícita ou explicitamente às próprias pessoas como recursos para alcançar objetivos de outros. Estamos de acordo com Paro (1993, p. 25) quando argumenta a necessidade de compreender os recursos humanos como “recursos do homem” e não do “homem como recurso”.
2. No caso da *Universitat Rovira i Virgili* influem duas agências: a *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (Aneca), que é uma fundação estatal criada em 2002 em cumprimento da Ley Orgánica de Universidades (LOU), e a *Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*

(AQU), criada em 1996, sendo a mais antiga agência de qualidade de Espanha. No caso da Universidade do Porto influi atualmente a *Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior* (A3ES), criada pelo Decreto-Lei n. 369/2007, de 5 de novembro.

3. Os projetos com os quais trabalhamos diretamente foram: Exercício Metodológico, Plano de Ação Tutorial, Avaliação por Competências e Plano de Trabalho.
4. Os três projetos aos quais tivemos acesso foram: Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica (Giipup), *Labs on the Web* e Laboratório de Ensino-Aprendizagem (LEA).
5. No total realizamos catorze entrevistas (sete em cada instituição) com os principais agentes da formação de docentes universitários. Nesta ocasião, perguntamos sobre os pontos fracos e fortes da formação e pedimos sua opinião sobre possíveis melhoras.

Referências

AMADO, J.S. A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, Coimbra, n. 5, p. 53-63, 2000.

ANTUNES, F. *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina, 2008.

BARDIN, L. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1986.

CORREIA, J.A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2001.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUPONT, G.; REIS, F. *La formación de formadores: problemática y evolución; documento del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*. Berlín: Cedefop, 1991.

FERNANDES, P. O Processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 28, p. 161-174, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

HORNILLA, T. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1999.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de

formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M.I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 27- 42.

LIMA, L.C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

PARO, V. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1993.

SABARIEGO, M.; DORIO, I.; MASSOT, M.I. Métodos de investigación cualitativa. In: BISQUERRA, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004. p. 293-328.

TEJADA, J.; FERNÁNDEZ, M. La calificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, 5., 2009, Granada. *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*: libro de actas. Madrid: Tornapunta, 2009.

TIERNO, J.M. *Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos*. 2002. Tese (Doutorado) – Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: o cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 23 de agosto de 2011.

Aprovado em 14 de agosto de 2012.