

AS UNIVERSIDADES ALEMÃS E O “PROCESSO DE BOLONHA”

UNIVERSITIES AND GERMAN THE "BOLOGNA PROCESS"

Peter Johann Mainka ¹



Vol.10 n° 19 jan./jun.2015
p. 15 - 25

RESUMO: Saindo dos primórdios das universidades europeias na Idade Média, este artigo focaliza as universidades alemãs nos séculos XX e XXI, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, quando o 'período clássico' da universidade chegou ao seu fim. As exigências de massificação do ensino superior a partir das décadas de 60 e 70 do século XX e da globalização do mundo necessitaram a reformas fundamentais do sistema universitário europeu, reformas que estão sendo realizadas pelo Processo de Bolonha desde 1999 no âmbito europeu.

PALAVRAS-CHAVE: História das universidades, universidades alemãs, história contemporânea, processo de Bolonha.

ABSTRACT: Proceeding from the beginnings of the European universities, this paper is focussing the German universities in the 20th and 21st century, since the end of the Second World War, when the 'classic period' of the university came to her end. The challenges of massification of the Higher Education since the 1960s and 1970s and of globalisation required fundamental reforms of the European university system. These reforms have been realizing since 1999 by the Bologna-process in Europe.

KEYWORDS: University History, German Universities, Contemporary History; Bologna-process.

Universidades como instituições do ensino superior encontram-se hoje em todos os continentes, as suas origens, porém, remontam ao mundo medieval da Europa, onde nasceram no século XII. Elas podem ser consideradas, como o historiador alemão Peter Baumgart afirma,

“uma instituição de ensino especificamente europeia da Alta Idade Média e dos Tempos Modernos (...) que não pode ser derivada de uma instituição de ensino de nenhuma outra civilização desenvolvida, nem do mundo greco-romano na sua manifestação antigo-bizantino, mundo que era fundamental para o 'pensamento europeu' e do que ela assumiu partes importantes do seu currículo, nem das culturas islâmica ou

¹ Doutor em Neuere und Neueste Geschichte - Julius-Maximilians-Universität Würzburg (1994). Colaborador científico (professor) na Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Alemanha.

judáica com as suas escolas de corã e do talnude, mesmo que a filosofia e medicina islamicas eram bastante importantes como transmissoras do pensamento antigo para a Europa cristã.” (Baumgart, 1992, p. 71).

Existem diferentes teorias sobre as causas da gênese das universidades (MÜLLER, 1996, p. 9): 1. a “teoria tradicional”, segundo a qual haja uma conexão estrutural entre as instituições educacionais do mundo árabe-oriental, do mundo bizantino, do mundo cristão-ocidental e as universidades dos séculos XII e XIII: 2. a “teoria intelectual”, segundo a qual era, exclusivamente, o interesse científico dos homens, que os levou a estabelecer universidades como instituições de desdobrar o intelecto, e 3. a “teoria social”, segundo a qual as universidades são reflexos das novas constelações sociais de conviver e colaborar, que se manifestaram nas cidades daquela época. Uma combinação das teorias intelectual e social é a explicação mais provável da gênese das universidades. A nova cientificidade da Escolástica, por um lado, e as transformações sociais ocorridas no século XII, que se manifestaram em novas formas corporativas da sociedade como as corporações, as guildas ou os ordens religiosos, por outro lado, resultaram na fundação das primeiras universidades na Europa – instituições diferentes das academias e ginásios da Antiguidade, das escolas existentes no oriente e das instituições para formar médicos e juristas (MÜLLER, 1996, p. 9s.).

Nessas circunstâncias nasceram as primeiras universidades, as quais foram chamadas, geralmente, *studia generalia* (= estudos gerais) ou, a partir do século XVI, academias. A palavra 'universidade' remonta às *universitates magistrorum et scholarium* (= universidades dos mestres e dos alunos), isto é, às comunidades e associações corporativas de professores e estudantes, feitas a fim de defender os interesses coletivos de estudar (BAUMGART, 1993, p. 72). No decorrer dos tempos sempre foi destacada a autonomia das universidades ou seja dessas “*res publicae*” intelectuais, que haviam nascido pela união voluntária e autônoma de professores e alunos para se dedicarem às ciências. São as *universitates ex consuetudine*, isto é, universidades que proviram de de uma associação autônoma ou de *magistri* e *scholares* como em Bolonha – modelo que favoreceu mais os estudantes, ou somente de professores como em Paris, modelo que favoreceu mais os professores e foi mais influente a partir do século XIII. Essas fundações voluntárias e autônomas, porém, já logo foram autorizadas pela uma ou outra das duas autoridades universais que existiam naquela época, isto é, o papa ou o imperador, assim a universidade de Bolonha foi autorizado, em 1231, por uma bula papal (MÜLLER, 1996, p. 11s.).

De fato, no processo de nascimento das universidades, as ciências e uma nova cientificidade articularam, abertamente, os seus interesses para além dos poderes do Estado e da igreja. Um cônego de Colônia, chamado Alexander de Roes, colocou, em 1285, a ciência (universidade de Paris) ao lado do papa e do imperador: São três poderes determinantes na vida humana: Estado – igreja – universidade. Continuando, o cônego acentuava os três instintos básicos do homem: amor *dominandi* – amor *habendi* – amor *sciendi* ou seja, o amor de dominar, o amor de possuir e o amor de saber/conhecer (BAUNGART, 1993, p. 78).

Desde o século XII, porém, era muito claro e óbvio, que um estreito entrelaçamento existia entre os três 'amores' acima mencionados: Poder, dinheiro e conhecimento, ou seja, Estado (e igreja), sociedade (economia) e universidade eram, desde o início, inter-relacionados. Uma prova desse relacionamento fornecia o famoso filósofo e pioneiro da Escolástica, Pedro Abelardo (1079-1142), quando confessou, na sua autobiografia: “História das minhas Calamidades” (provavelmente escrita por volta de 1130), que a sua dedicação às ciência havia sido motivado por *laus et pecunia*, isto é, pela aspiração a glória e de ganhar dinheiro, motivos profanos que o tinham levado a se ocupar com as ciências (BAUMGART, 1993, p. 78s.). Um outro filósofo, que viveu quase 500 anos mais tarde, o filósofo e político inglês Francis Bacon (1561-1626) confirmou a mesma relação

estreita entre conhecimento e poder, ao formular “conhecimento humano e poder humano coincidem no mesmo” (BACON, p. 81), frase mais conhecida na forma de 'conhecimento é poder' (KROHN, 1987, 81-89).

Essa estreita relação entre poder e conhecimento foi característica já para a segunda geração das universidades, as assim chamadas *universitates ex privilegio*; são, por exemplo, as universidades de Salamanca (fundada em 1218) e de Nápoles (fundada em 1224) ou de Toulouse (fundada em 1229) – universidades as quais foram fundadas pela iniciativa de autoridades seculares, sejam reis, sejam príncipes, sejam magistrado de cidades (MÜLLER, 1996, p. 12). De fato, interesses políticos e econômicos participaram decisivamente do processo do nascimento das universidades. Desde a gênese das universidades nos séculos XII e XIII, os Estados eram interessados nessas instituições de ensino superior. E a influência do Estado sobre as universidades aumentou, notavelmente, no decorrer dos tempos até os nossos dias.

No ponto de vista da disseminação, o modelo da universidade européia era um grande sucesso, como somente os números provam: Após os primórdios no século XII e XIII, com as fundações em Bolonha, Paris e Oxford, havia, por volta de 1300, já cerca de 20 universidades na Europa e cem anos mais tarde (1400) cerca de 30 universidades. Ao todo, foram fundadas entre 1200 e 1500 quase 80 universidades na Europa, cerca de 20 na Itália, na França e no Sacro Império Romano-Germânico, 8 na Espanha e no Portugal, 7 nas ilhas britânicas (Inglaterra 2, Escócia 4 e Irlanda 1), 3 na Europa Oriental (Cracóvia, Pecs, Buda) e 2 na Escandinávia (Copenhague e Upsala).

Entre 1500 e o fim dos Tempos Modernos, o número de universidades subiu a 143 universidades, *stricto sensu* na Europa (até 1790). Além disso, as universidades foram implantadas, no mesmo período, também na América do Norte, América Central e na América do Sul e começaram a conquistar todos os cantos do mundo. Hoje em dia, a instituição universitária está presente no mundo inteiro, sendo, depois da igreja católica, a instituição européia mais antiga. Do ponto de vista do marketing, a universidade era um grande sucesso.

A história das universidades dura, no entanto, já mais que 800 anos e pode ser estruturada, segundo o historiador alemão Peter Moraw em três grandes períodos. Focando o desenvolvimento das universidades no Império Romano-Germânico e na Europa Central, ele distinguiu os seguintes três períodos (MORAW, 1982, p. 7s.):

1. o período pré-moderno, isto é dos primórdios das universidades até o início do século XIX, quando Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fundou, em 1810, a Universidade de Berlim na Prússia, estabelecendo o modelo da “universidade clássica”,
2. o período da “universidade clássica”, influenciado, decisivamente, pela Universidade de Berlim, período que começou no início do século XIX e chegou ao seu fim na década de 60 do século XX, e
3. o “período pós-clássico” a partir da década de 60 do século XX, quando a universidade se tornou “uma grande fábrica burocratizada” do ensino superior;

Nesse percurso da instituição da universidade do século XII até os séculos XX e XXI, houve uma continuidade surpreendente quanto às estruturas gerais. Por muito tempo, as universidades foram organizadas segundo as quatro faculdades da filosofia, da teologia, do direito e da medicina; por muito tempo, os reitor de universidades foram eleitos pelos professores e pelos alunos e, por muito tempo, os estudos foram estruturados em graduação e pós-graduação. O historiador alemão Peter Baumgart chega a seguinte conclusão: “De fato, as universidades alemãs (e cum grano salis européias) mantiveram, apesar de toda a mudança externa e interna, à qual elas (= as universidades) foram exposta no decorrer da história, as suas estruturas fundamentais como corporações privilegiadas e estruturadas

segunda faculdades com o direito de administração autônoma e com a sua própria jurisdição, com o direito autônomo de examinar e doutorar até a passagem para o presente. Neste sentido, a instituição da universidade fornece até um exemplo especialmente significativo para a tese, defendida, sempre de novo na historiografia, de uma estabilidade contínua e permanente e de uma preservação persistente de determinadas formas mais antigas de vida européia até a passagem para o mundo moderno” (BAUMGART, 1993, p. 73). Somente a partir do último terço do século XX, quando a massificação alcançou as instituições do ensino superior, se realizaram mudanças fundamentais e paradigmáticas, rompendo com o passado tradicional das universidades.

Considerando esses primórdios das universidades na Europa, focalizaremos em seguida, especialmente, o terceiro período dos mais que 800 anos da história das universidades, quer dizer o período pós-clássico da segunda metade do século XX até os dias atuais.

O fim da Segunda Guerra Mundial junto com o fim do Regime nacional-socialista na Alemanha representam uma cesura profunda e significativa tanto na história alemã como na história européia e mundial. A nova constituição da República Federal da Alemanha, a assim chamada Grundgesetz (lei fundamental), outorgada no dia 23 de maio de 1949, decretou no seu catálogo dos direitos fundamentais a liberdade “da arte e da ciência, da pesquisa e do ensino” (art. 5, secção 3 da Grundgesetz) e confiou as questões das escolas e das universidades aos Estados; eles podiam regulamentar por leis estaduais todo o sistema do ensino (art. 30 da Grundgesetz). Esse federalismo educacional (e também cultural) resultou numa grande variedade na área da educação da Alemanha, tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior, mesmo que à Federação competia o direito de “promulgar regulamentos gerais para a legislação dos Estados ... quanto aos princípios gerais do ensino superior” (art. 75, secção 1, parágrafo 1a da Grundgesetz). A participação da Federação se refere também à extensão e à construção de estabelecimentos de ensino superior, inclusive de clínicas universitárias”, “caso que essas tarefas sejam importantes para a coletividade e a colaboração da Federação seja necessária para melhorar as condições da vida” (art. 91a, secção 1, parágrafo 1 da Grundgesetz).

Em 1949, quando a Grundgesetz foi decretado, na Alemanha Ocidental, inclusive Berlim Ocidental, se encontram 19 universidades localizadas nas seguintes cidades: Kiel, Hamburg, Göttingen, Münster, Köln, Bonn, Marburg, Gießen (numa forma reduzida), Frankfurt no rio Meno, Heidelberg, Mainz, Saarbrücken, Freiburg, Tübingen, Würzburg, Erlangen, München; acrescentou a Academia de medicina em Düsseldorf e a Freie Universität (Universidade livre) de Berlim, fundada em 1948. Além disso, houve 7 Universidade técnis, localizadas nas cidades de Hannover, Braunschweig, Aachen, Darmstadt, Karlsruhe, Stuttgart und München. Nessas instituições do ensino superior estudavam, em 1950, por volta de 120.000 estudantes (MÜLLER, 1996, p. 102s.).

O modelo da 'universidade clássica' sobrevivia a catástrofe de 1945 e predominava nessas instituições do ensino superior na Alemanha Ocidental. As universidades tinham uma determinada autonomia em frente dos Estados e dos Ministérios, mesmo que elas eram instituições do Estado. As universidades gozaram de uma administração autônoma sob a direção de um chanceler ou de um curador. O reitor foi eleito por uma assembléia, a saber o senado universitário, composto, em regra geral, pelos professores catedráticos. Os antigos institutos e departamentos (Seminare) foram re-estabelecidos assim como as antigas faculdades (MÜLLER, 1996, p. 106).

Os professores catedráticos permaneceram, quase sem restrições, no poder nessas assim chamadas 'Ordinarien-Universität' (= universidade estruturada e determinada pelos professores catedráticos), determinando tudo, que se referiu à sua área de trabalho.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, o número dos estudantes cresceu bastante:

Enquanto em 1950 haviam estudado por volta de 120.000 alunos nas universidades e universidades técnicas, em 1960, quando a população da Alemanha Ocidental era cerca de 55 milhões, foram já 215.000 milhões pessoas que estudaram: 21% deles foram mulheres (45.000) e quase 19% deles estudou numa universidade técnica (40.000). Em 1967 havia, ao todo, 257.000 estudantes. Entre os estudantes foram, em relação com a percentagem populacional, mais protestantes do que católicos e mais pessoas da cidade (2/3) do que do campo (1/3). As 10 maiores universidades foram, Münster, Köln e München,, cada uma com mais que 15.000 alunos, e Berlin, Bonn, Frankfurt, Freiburg, Hamburg, Heidelberg e Tübingen, cada uma com mais que 10.000 alunos. No mesmo período, em que o número dos alunos cresceu, também o corpo docente aumentou: em 1950 foram 15.500 professores e docentes, até 1966 esse número já dobrou (32.000) (MÜLLER, 1996, p. 103s.). Esse processo de crescimento acelerado nas primeiras décadas pós-guerra abalou o sistema tradicional do ensino superior, resultando, necessariamente, em reformas fundamentais.

A época depois da Segunda Guerra Mundial era caracterizada pelo confronto dos dois blocos políticos, por um lado o bloco democrático-capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América do Norte (E.U.A.), e por outro lado o bloco dos Estados comunistas, liderado pela União Soviética. Nesse confronto entre o Oeste e o Leste, também as universidades e as ciências participaram, dando apoio ideológico ou científico, justificando as decisões políticas tomadas pelos respectivos governos ou dando uma determinada identidade a cada um dos blocos. Além disso, as instituições do ensino superior contribuíram muito, nos tempos pós-guerras, para o desenvolvimento econômico, fortalecendo as forças produtivas na Alemanha e resultando na “milagre econômica” (= *Wirtschaftswunder*) das décadas de 50 e 60 do século XX. A base social do ensino superior começou a se alargar bastante, contribuindo para a democratização e para o estabelecimento de uma certa igualdade de chances para todas as classes sociais e resultando, finalmente, numa massificação do ensino superior (WEBER, 2002, p. 78-84).

Uma adaptação do ensino superior ao aumento notável dos estudantes era inevitável. Novas universidades foram construídas, universidades existentes foram ampliadas e estendidas. Recursos financeiros adequados foram disponibilizados pelo governo federal e pelos Estados, dando ainda mais impulsos para esse crescimento enorme do ensino superior. Assim as instalações físicas das universidades melhoraram bastante entre 1960 e 1985, a arquitetura era bem funcional, encantando os observadores com cimento e betão. Foram fundadas novas universidades e novas escolas superiores, sempre mais especializadas. Os recursos humanos (pessoal) necessitados cresceram bastante (em quaisquer níveis). O perfil do professor-pesquisador dos tempos de Wilhelm von Humboldt mudou: o professor catedrático se tornou naquele momento histórico professor-pesquisador-administrador. As palavras-chave da “universidade clássica” de Humboldt e do século XIX, a saber “solidão e liberdade” começaram a desaparecer, as novas palavras-chave foram “massas e necessidades” (WEBER, 2002, p. 80-84). Formação em massa, salas de aula cheias de alunos, burocratização, estruturação dos cursos de modo escolar, processo crescente de diferenciação e fragmentação dos cursos e da educação começaram a caracterizar o ensino superior e caracterizam ele até os nossos dias.

A Revolução estudantil, associada inseparavelmente com o ano simbólico de 1968, trouxe mudanças significativas, questionando as autoridades e as tradições, mas, em princípio, não significou uma mudança paradigmática. Os protestos dos estudantes criticaram, fortemente, o ensino superior existente, que não era preparado às novas exigências, quer dizer às massas de alunos que iniciaram os seus estudos e exigiram uma democratização das universidades, reclamando, especialmente, o poder absoluto dos professores catedráticos. Enquanto as universidades se abriram mais e mais a todas as camadas sociais, aconteceram, simultaneamente, reformas escolares no ensino

fundamental e médio. Nas universidades os currículos de cursos foram re-estruturados, Os cerimoniais, os títulos e os vestidos, herdados do passado e que tinham dado uma certa identidade às universidades, não foram usados mais e desapareceram. Enquanto o protesto estudantil destacou a crítica e a emancipação, ele acelerou bastante a inserção das universidades à política educacional do(s) Estado(s), aumentando assim o controle dos governos. A colaboração crescente das universidades alemãs e europeias com as universidades norte-americanas, consideradas como modelos e exemplos, resultou na importação de conceitos, métodos e teoremas dos E.U.A., influenciando, bastante, o trabalho científico e desafiando ainda mais as estruturas tradicionais das universidades.

Reagindo a essas tendências e aos protestos estudantis, os Estados começaram, a partir do fim da década de 60 e na década de 70 do século XX, a reformar, fundamentalmente, o ensino superior e adaptá-lo às novas exigências. Essa reforma do ensino superior, realizada, primeiramente, nos Estados de Berlim e Hamburg, mais tarde (1974) também no Estado da Baviera, pôs fim à antiga “Ordinarien-Universität”, em que, exclusivamente, aos professores catedráticos cabia o direito de dirigir a universidade.

Os antigos grêmios da universidade – assembleia (= *Versammlung*), senado (= *Senat*) e conselho da faculdade (= *Fakultätsrat*) – predominadas, quase exclusivamente, pelos professores catedráticos, se tornaram grêmios representativos e foram, conseqüentemente, diminuídos. A partir daí, puderam participar nas eleições universitárias, além dos próprios professores, também os outros grupos que estiveram nas universidades: assistentes e colaboradores científicos (2), funcionários (2) e estudantes (1). O peso dos votos era diferente, os professores (7) conseguiram, porém, defender uma clara preponderância, especialmente nas questões científicas, da habilitação e da nomeação. Assim, a “Ordinarien-Universität” foi transformada numa “Gruppen-Universität” (= universidade de grupos).

A partir do fim da Primeira Guerra Mundial, que havia dado muitos impulsos às várias ciências, o sistema tradicional das quatro faculdades (filosofia, direito, medicina e teologia) já não foi adequado aos progressos científicos em todas as áreas. Devido à diferenciação crescente dos cursos, à criação de novas cátedras e à massificação das universidades, o antigo sistema das quatro faculdades chegou, definitivamente, ao seu fim. Na universidade de Würzburg, por exemplo, foi criada, já em 1937, uma quinta faculdade para as ciências naturais. Em 1968, a antiga faculdade do direito foi dividida: nasceram a faculdade das ciências jurídicas (no stricto sensu) e a faculdade das ciências econômicas. Quatro anos depois, em 1972, a *Pädagogische Hochschule* (= Escola Superior de pedagogia), até lá uma instituição independente, em que foram instruídos os professores do ensino fundamental, foi incorporada como sétima faculdade (das ciências da educação) à universidade. No decorrer da reforma universitária de 1974, a universidade foi reorganizada em 13 faculdades (SÜSS, 2002, p. 168).

Além disso, o perfil dos estudos e o sistema dos exames mudaram, significativamente: foram introduzidos além do doutorado e do diploma, o “*Magister artium*” como novo grau universitário assim como um exame intermediário obrigatório, dividindo os cursos numa primeira fase e numa segunda fase, em que se realizaram as aulas mais especializadas. A duração dos estudos foi limitada pela determinação de uma “duração normal dos estudos” (= *Regelstudienzeit*), dentro dela os estudos deveriam ser finalizados (MÜLLER, 1996, p. 106s.). A ‘liberdade’ como característica essencial da universidade humboldtiana começou a desaparecer como a ‘solidão’ havia desaparecido devido às massas de estudantes que haviam iniciados os seus estudos.

O crescimento permanente do número dos alunos (1970: 410.000 – 1981: 855.000 – 1988: 1.470.000) resultou na fundação de mais instituições do ensino superior; nasceram, além de novas universidades e Escolas Superiores Técnicas (= *Fachhochschulen*),

Escolas Superiores Integradas (= Gesamthochschulen), universidades particulares (Witten-Herdecke), universidades e faculdades confessionais (católicas como por exemplo em Eichstätt, Paderborn, Fulda e Trier, jesuítas como em München, e protestantes como em Bethel, Wuppertal e Neuendettelsau), a Faculdade de administração pública em Espira, a Faculdade de Esporte em Colônia, a faculdades de arte e Universidades do Exército em Hamburg e München. Ao tudo houve, em 1981, 55 universidades (no stricto sensu) na Alemanha Ocidental (MÜLLER, 1996, p. 106s.). As universidades com o maior número de alunos eram, em 1987, as de München (62.000), de Colônia (43.000) e de Münster (43.500) assim como a Freie Universität (= Universidade livre) de Berlim (56.000).

A economia crescente da Alemanha nas décadas de 50 e 60 do século XX foi abalada, gravemente, pela assim chamada 'crise do óleo' (= Ölkrise), a primeira no anos de 1973/74 e a segunda nos anos de 1979/80. Essas Ölkrisen aumentaram não somente os preços do óleo e da energia, em geral, mas resultaram numa recessão mundial da economia, agravada na década de 90 principalmente na Alemanha pelos custos enormes da unificação após o fim da Guerra Fria e a queda do bloco comunista no Leste. As consequências dessas crises econômicas atingiram, naturalmente, também as universidades alemãs: houve cortes dolorosas quanto aos recursos financeiros e humanos do ensino superior. As universidades tinham que economizar dinheiro: despesas para a compra de equipamento foram cortados, não poucos professores adjuntos, professores colaboradores e assistentes foram demitidos. As cortes financeiras e humanas atingiram sobretudo as ciências humanas e culturais, que não produziram nada que poderia ser comercializada, enquanto as ciências exatas e naturais, consideradas mais úteis e comerciáveis, saíram fortalecidas dessa re-estruturação.

Em 2013 encontram-se na Alemanha, ao tudo, 392 estabelecimentos de ensino superior, entre eles 121 universidades, 56 Escolas Superiores de Arte e Música (= Kunst- und Musik-Hochschulen) e 215 Escolas Superiores de Tecnologia (= Fachhochschulen). Nessas instituições do ensino superior estudaram, em 2013 quase 2,5 milhões de alunos, 1,19 milhões mulheres e 1,31 homens. Das 392 instituições do ensino superior são 239 do Estado e 153 não-estatais, contudo reconhecidas pelo Estado. Dessas 153 instituições são 113 privadas e 40 eclesiásticas.

Devido à diferenciação crescente das profissões e das exigências profissionais, especialmente a partir do fim da Primeira Guerra Mundial e, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, o sistema do ensino superior – seja na Alemanha seja nos outros países da Europa e do mundo inteiro – é caracterizado, por tendências óbvias de fragmentação e especialização quanto aos cursos e às disciplinas. A necessidade de formar especialistas bem qualificados para o mercado de trabalho acabou com as antigas disciplinas gerais e amplas, que abordaram todos os aspectos de uma determinada área. A formação acadêmica no século XXI é, obviamente, mais orientada na prática e nas exigências do mercado do trabalho e menos na teoria e na formação e educação do homem inteiro no sentido de Wilhelm von Humboldt. Devido a essa fragmentação e profissionalização da formação acadêmica em nossos dias, a coesão e coerência tradicionais tanto da 'universitas litterarium' dos primórdios, que havia unido num âmbito europeu os professores e os alunos, as faculdades e as disciplinas num conjunto coletivo, quanto da 'universidade clássica humboldtiana' começaram a se dissolver, assim como a liberdade e autonomia, que haviam caracterizado as universidades anteriores, tinham se bastante reduzido ou até haviam desaparecido.

Nesse momento histórico na virada do século XX ao século XXI, o assim chamado 'Processo de Bolonha' começou a influenciar as universidades alemãs.

As raízes das universidades européias encontram-se em Bolonha e em Paris. A política européia da educação voltou, numa maneira altamente simbólica, a essas raízes,

quando os Ministros europeus da Educação tomaram no fim do século XX nesses dois lugares duas resoluções importantes quanto a unificação europeia na área do ensino superior, que deveriam ter repercussões enormes nos estabelecimentos do ensino superior da Europa em geral e nas universidades alemãs, em especial. Em 1997, a assim chamada 'Convenção de Lisboa' foi declarada, feita entre o 'Conselho da Europa' (= Europarat) e a UNESCO, estabelecendo os fundamentos para que certificados acadêmicos e exames finais possam ser reconhecidos, de modo recíproco, na região da Europa. Essa convenção foi ratificada pela Câmara dos Deputados (= Bundestag) da Alemanha no dia 16 de maio de 2007.

Na ocasião da comemoração dos 800 anos da 'fundação' da universidade de Paris (1998), os Ministros da Educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram a assim chamada 'Declaração de Sorbonne', articulando o seu objetivo principal, a saber diminuir barreiras, que impedem a comparabilidade dos certificados acadêmicos e a permeabilidade entre os sistemas europeus do ensino superior. Foi formulado, a primeira vez, o intuito de harmonizar as estruturas dos sistemas do ensino superior dos países europeus.

No ano seguinte, em 1999, 29 Ministros europeus de Educação se reuniram na cidade italiana de Bolonha e acordaram a 'Declaração de Bolonha' (19 de junho de 1999). Nesse documento, os ministros declararam a sua disposição de realizar até 2010 as reformas universitárias necessárias, a fim de estabelecer um espaço europeu unificado do ensino superior. Além disso, a 'Declaração de Bolonha' continha pontos angulares claramente definidos a respeito da realização destes objetivos. A partir de 2003 o 'Processo de Bolonha' cresceu com o 'Processo de Lisboa' da União Europeia, que objetivou desenvolver a Europa para a região econômica e baseada nas ciências mais competitiva do mundo. Foi combinado, de que os Ministros de Educação se encontrassem cada dois anos, relatando sobre os progressos alcançados em cada país. Nesses encontros deveria ser feita uma avaliação dos resultados e um acordo sobre os próximos passos e as prioridades nesse processo.

O número dos Estados aderentes ao 'Processo de Bolonha' aumentou, significativamente, nos próximos anos: no encontro de Praga (Communiqué [= Comunicado] de Praga), em 2001, foram 32 Estados, no encontro de Berlim (Communiqué de Berlim), em 2003, foram 40 Estados, no encontro de Bergen (Communiqué de Bergen), em 2005, foram 45 Estados e no encontro de Londres (Communiqué de Londres), em 2007, foram 46 Estados, que declararam a sua disposição de realizar as reformas combinadas. A última reunião se realizou em abril de 2009 em Leuven/Louvain-la-Neuve na Bélgica.

O 'Processo de Bolonha' é um processo paralelo do con-crescimento dos Estados europeus na área do ensino superior, resultando numa multiplicidade de reformas nas universidades e escolas superiores. Os objetivos principais são os seguintes: estabelecer em toda a Europa até 2010 condições gerais para todas as universidades e escolas superiores; estabelecer, apesar de todas as diferenças nacionais, estruturas iguais e comparáveis no ensino superior europeu e fortalecer as universidades europeias na concorrência global, aumentando a sua atração num mundo globalizado.

Esse processo multifacetado de con-crescimento do ensino superior europeu é caracterizado pelos seguintes itens (NEVES DE AZEVEDO, 2008, p. 253-257): 1. a estruturação dos cursos segundo dois graus: o primeiro grau de três ou quatro anos (graduação), finalizado pela obtenção do título de bacharel e que qualifica os alunos para o mercado de trabalho ou para entrar no segundo grau; o segundo grau de um ou dois anos (mestrado), que possibilita aos alunos aprofundar a sua graduação, especializar-se ou alargar, de maneira interdisciplinar, a temática da graduação; o doutorado completaria esse currículo acadêmico; 2. introduzir o 'Diploma Supplement' (= diploma suplementar) com

informações complementares sobre o exame final e as habilidades e qualificações adquiridas no decorrer do estudo: todos os formados deveriam receber, a partir de 2005, junto com os seus exames finais esse Diploma Supplement estandardizado e claro; 3. introduzir o European Credit Transfer System [ECTS] (= Sistema europeu de transferência de créditos), que deveriam substituir as notas anteriores, avaliar os trabalhos e provas dos alunos e possibilitar a comparabilidade dos trabalhos, exames finais e dos resultados dos estudos por cima de todas as fronteiras nacionais; assim o ECTS promoveria a mobilidade dos alunos e possibilitaria também o reconhecimento de qualificações e certificados adquiridos fora das universidades; 4. introduzir um sistema de controling, dando aos estabelecimentos do ensino superior, aos alunos e às empresas informações confiáveis sobre a qualidade dos respectivos cursos; 5. remover todos os impedimentos que dificultam na prática a mobilidade acadêmica e, ao mesmo tempo, promover e facilitar a mobilidade dos professores e docentes, dos alunos e dos funcionários administrativos dos estabelecimentos do ensino superior em toda a Europa, por exemplo pelo acesso livre a vagas nas universidades e em outras instituições educacionais ou pelo reconhecimento recíproco de certificados e exames finais adquiridos no exterior; 6. promover e fortalecer uma dimensão europeia no ensino superior, por exemplo em relação aos currículos, pelo intercâmbio acadêmico em quaisquer níveis e pela assimilação dos cursos e estudos.

Entre as reuniões bienais dos Ministros, a assim chamada 'Bologna-Follow-up-group' está coordenando as atividades de todo o 'Processo de Bolonha'. No nível dos Estados, se formaram grupos nacionais que coordenam as atividades e progressos nacionais. Além dos governos e instituições oficiais, também grupos não-governamentais assim como outras associações interessadas participam no 'Processo de Bolonha' como, por exemplo, a Europäische Vereinigung der Universitäten (= Associação europeia das universidades), que está preparando as reuniões bienais, ou na Alemanha a Hochschulrektorenkonferenz (= Conferência dos reitores das universidades), defendendo os interesses especiais das universidades alemãs.

Desde a reunião em Bergen, realizada em 2005, o assim chamado Stockdating faz parte integral do 'Processo de Bolonha', informando sobre os progressos alcançados na realização das reformas iniciadas no ensino superior. A base desse Stockdating são os relatos nacionais, redigidos a partir de um catálogo prescrito de perguntas e informando sobre os progressos do 'Processo de Bolonha' alcançados em cada país. Os resultados nacionais são reunidos e analisados pelo European University Association [EUA] (= Associação universitária europeia) que está informando, regularmente, o publico interessado, de maneira escrita, sobre os Trends in European Higher Education (= tendências do ensino superior europeu).

A realização das reformas no ensino superior da Alemanha se acelerou enormemente nos últimos anos. Do total de 16.144 cursos, que havia na Alemanha em 2013 14.029 foram adaptados ao novo sistema, ou seja mais que 87 %; 7.233 deles foram cursos de bacharelado, 6.796 cursos de master. Restaram somente poucos cursos de diploma (186), de magister artium (43), de exame pelo Estado (671) ou de outras exames (144).

O 'Processo de Bolonha' foi – e ainda é – discutido, de maneira acida e controversa, especialmente nas ciências humanas, porém a maioria dos professores aceita as modificações, a grande resistência inicial foi substituída por reclamações e críticas. Os ideais de Wilhelm von Humboldt, o qual havia defendido no ensino superior a formação e educação do homem inteiro, estão ainda vivos, assim que uma formação e instrução meramente orientada na futura profissão fica no foco de críticas. Os oponentes do 'Processo de Bolonha' reclamam que a qualidade científica especialmente das ciências humanas sofrerá bastante pela realização das reformas. A avaliação das ciências humanas segundo os critérios

quantitativos mais adequados às ciências exatas e naturais resultaria, necessariamente, num declínio inevitável da qualidade dos estudos. Além disso, os professores catedráticos se preocupam com os seus privilégios e direitos tradicionais na direção da sua cátedra ou da sua área, temendo pela realização do 'Processo de Bolonha' a perda desse poder exclusiva quanto aos recursos humanos e financeiros. Os estudantes, por sua vez, criticam o excesso de trabalho que resultaria para eles da multiplicidade de provas e exames, relacionada com o novo sistema quantitativo de créditos, acabando com a sua liberdade anterior de escolher, individualmente, aulas, disciplinas ou temas especiais, e acabando também com o seu tempo livre.

Dez anos depois da decisão política de unificar o ensino superior dos Estados europeus e um ano antes do fim projetado dessa unificação, o 'Processo de Bolonha' não pode ser impedido ou parado, é um processo irreversível, que conclui as mudanças e modificações que haviam se realizadas nas décadas de 60 e 70 do século XX com a massificação das universidades. A partir dessas mudanças, o modelo da universidade clássica de Humboldt, dedicada à idéia pura de ciência e caracterizada pelos princípios de 'liberdade' e 'solidão' assim como pela união de ensino e pesquisa, não corresponha mais com a realidade histórica. Sob as condições da universidade massificada, o conceito humboldtiana aparecia antiquada e fora da moda. As transformações que se realizaram no sistema do ensino superior necessitavam de reformas para adaptar as universidades às novas realidades económicas e sociais. Diante da Europa con-crescente sempre mais em todas as áreas da vida humana, uma unificação dos sistemas nacionais do ensino superior era também necessária e inevitável.

A consequência lógica dessas condições de transformação nos estabelecimentos do ensino superior era a decisão de realizar o 'Processo de Bolonha'. A crítica rigorosa das reformas projectadas é exagerada, da mesma maneira como o elogio ilimitado das condições existentes. No início do século XXI, sob as circunstâncias de uma universidade massificada e de um mundo globalizado, reformas no ensino superior se tornaram necessárias e inevitáveis.

A universidade como lugar privilegiado das ciências em que os professores e pesquisadores viviam como numa torre de marfim, desconectados do mundo real, exclusivamente dedicados ao seu trabalho, a saber o ensino e a pesquisa, sob as condições especiais de 'solidão' e 'liberdade' havia acabado já no século XX, definitivamente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. A re-estruturação do ensino europeu que está sendo realizado pelo 'Processo de Bolonha', sendo avaliado de maneira diferenciada, corresponde, em grande parte, às exigências contemporâneas. Com a massificação das universidades, a formação acadêmica perdeu a sua exclusividade anterior; a maioria dos alunos que entraram às universidades, não mais pretendeu ficar na torre de marfim, mas sim levar os conhecimentos adquiridos lá para fora, utilizando-os na sua vida. O 'Processo de Bolonha' é um reflexo a essas tendências, uma condenação total não é adequada. Por um lado, os objetivos originais desse processo, a saber voltar à mobilidade e internacionalidade que haviam determinado os primórdios das universidades européias, podem ser avaliados absolutamente positivos. Por outro lado, é necessário criticar a orientação exclusiva do ensino superior nas exigências do mercado de trabalho assim como o fato, de que as cargas horárias de trabalho para os alunos é pesada de mais – consequência de currículos sobrecarregados. Vale a pena lembrar a um conselho dado por Immanuel Kant (1724-1804), um dos representantes mais importantes do iluminismo alemão e, como professor de muitos anos em Königsberg, da universidade clássica, ao anunciar as suas prelições para o semestre de inverno de 1765/1766: “Em resumo, ele (= o aluno) não deve aprender pensamentos, mas sim pensar; ele não deve ser levado, mas sim direcionado, quando a gente quer, que ele deveria ser hábil, no futuro, ir por sua própria conta” (KANT (1765-1766), 1982, p.).

Considerando essa recomendação de Kant, alguns aspectos das reformas universitárias de Bolonha tem que ser re-pensadas e melhoradas a partir das experiências na prática do ensino superior europeu, mas todo o 'Processo de Bolonha', certamente, não deveria ser questionado.

REFERÊNCIAS:

- BACON, Francis: Neues Organon. Lateinisch-Deutsch. Herausgegeben und mit einer Einleitung von Wolfgang Krohn, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.
- BAUMGART, Peter: Die Universität als europäische Bildungsinstitution, in: BÖHM, Winfried/Martin LINDAUER (org.), Europäischer Geist – Europäische Verantwortung. 6. Würzburger Symposium der Universität Würzburg, Stuttgart/Düsseldorf/Berlin/Leipzig: aErnst Klett Schulbuchverlag 1993, p. 71-89.
- BAUMGART, Peter: Die deutschen Universitäten im Zeichen des Konfessionalismus, in: PATSCHOVSKY, Alexander/Horst RABE (org.): Die Universität in Alteuropa, Konstanz: Universitätsverlag 1994, p. 147-168.
- GRUNDGESETZ für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 / Gesetz über das Bundesverfassungsgericht. Textausgabe mit Sachregister (Ausgabe Oktober 1997). Herausgegeben von Wolfgang Heyde, Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1997.
- KANT, Immanuel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766. In: KANT, Immanuel: Vorkritische Schriften bis 1768. Bd. 2. 2.-4. Auflage (= Kant, Immanuel: Werkausgabe. Ed. de Wilhelm Weischedel. Bd. 2), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982, p. 905-917.
- KOCH, Hans-Albrecht: Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008.
- KROHN, Wolfgang: Francis Bacon, München: Verlag C. H. Beck 1987.
- MORAW, Peter: Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte, in: IDEM/Volker PRESS (org.): Academia Gissensis. Beiträge zur älteren Gießener Universitätsgeschichte, Marburg: Elwert 1982, p. 7-30 .
- MÜLLER, Rainer A.: Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, Hamburg: Nikol Verlagsvertretungen 1996 (1ª edição: München 1990).
- NEVES DE AZEVEDO, Mário Luiz: O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha: integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu da educação superior. In: Neves de Azevedo, Mário Luiz (Org.): Políticas públicas e educação, debates contemporâneo, Maringá: UEM, 2008, p. 251-269.
- SÜSS, Peter A.: Kleine Geschichte der Würzburger Julius-Maximilians-Universität, Würzburg: Verlag Ferdinand Schöningh, 2002.
- WEBER, Wolfgang E. J.: Universitäten, in: MAURER, Michael (org.): Aufriss der Historischen Wissenschaften. Vol. 6: Institutionen, Astuttgart: Philipp Reclam jun.
http://www.hrk.de/uploads/media/2013-04-30_Faltblatt-final_2013_fuer_Internet.pdf
(acesso: 26 de janeiro de 2015).
<http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/news/15-jahre-bologna/> (acesso, 26 de janeiro de 2015).

Recebido em: 20/02/2015
Aprovado para publicação em: 09/05/2015