



Janete Aparecida Gomes Zuba 1
Universidade Estadual de Montes Claros ~
janetezuba@yahoo.com.br

Vânia Rúbia Farias Vlach 2,
Universidade Federal de Uberlândia
vaniarubiavlach@yahoo.com.br

O PROCESSO DE BOLONHA E SUA INFLUÊNCIA NA EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: *uma análise a partir da formação em Geografia*

Ensino de Geografia e o processo de Bonhola

Atualmente, a universidade tem se deparado com intensos e complexos desafios. Propomos, pois, tecer algumas considerações relativas às transformações que se têm desencadeado no ensino superior, em especial no Brasil. Ao fazermos referência ao internacionalismo acadêmico, ressaltamos que, em vez de ser utilizado como instrumento político e ideológico para abrir novos mercados econômicos, o mesmo pode ser um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar.

1 GLOBALIZAÇÃO E UNIVERSIDADE

Palavras como economia global, internacionalização das relações econômicas e sociais, sociedade da informação, competitividade são termos cada vez mais frequentes no debate atual. A globalização e suas diversas facetas têm provocado mudanças estruturais nas sociedades e profundas transformações na organização social e nas formas como os cidadãos se adaptam aos novos delineamentos da conjuntura, na perspectiva da multifuncionalidade e, sobretudo, da produtividade.

Durante várias décadas, a universidade foi considerada como alicerce da produção de conhecimento. Era a entidade responsável pela formação de **das elites**, além da responsabilidade de contribuir para a formação da cidadania, a transmissão de valores e a formação dos quadros superiores do Estado (Amaral & Magalhães, 2000).

Contudo, nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma profunda alteração do modo de relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade, em vários países. O Estado, ao perder seu protagonismo como figura central da vida econômica, social e cultural, “foi-se revelando inoperante nas funções de regulação e de provisão de bens e serviços que lhe estavam consignadas, mergulhando numa progressiva falta de credibilidade, vendo-se compelido a reposicionar-se e refazer as suas relações com a sociedade” (MORGADO, 2009).

A universidade pública perde prioridade nas políticas públicas do Estado, fato resultante da “perda geral de prioridades das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente” (SANTOS, 2004). O mesmo autor identifica duas fases no processo. Uma no início dos anos 1980 até meados da década de 1990, quando aconteceram a expansão e consolidação do mercado nacional universitário. Na segunda fase, emerge “o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual a partir do final da década é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio” (idem, p.17). Uma série de reformas é criada, e as responsabilidades que, até então, cabiam ao Estado, são transferidas para a sociedade e para o mercado.

Efectivamente, nos últimos vinte anos, a globalização neoliberal lançou um ataque devastador à ideia de projecto nacional [...]. No caso da universidade pública, os efeitos deste ataque não se limitaram à crise financeira. Repercutiram-se directa ou indirectamente na definição de prioridades de pesquisa e de formação [...]. As universidades globais dos EUA, da Austrália e da Nova Zelândia, actuam no quadro de projectos nacionais que têm o mundo como espaço de acção [...]. Para os países periféricos e semiperiféricos o novo contexto global exige uma total reinvenção do projecto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade. (SANTOS, 2004, p. 47- 49).

Consideramos que a universidade é uma parcela e um reflexo da sociedade e do período histórico em que se situa. O contexto social, político, econômico e ideológico norteia o modelo de instituição universitária, que terá as limitações que esse contexto oferece. Cabe à universidade identificar as limitações e entraves criados pela ordem social, no sentido de aperfeiçoá-la, inclusive como condição de melhoria da própria instituição universitária.

1.1 O PROCESSO DE BOLONHA NA EUROPA

Na atualidade, as universidades europeias passam por importantes transformações, marcando um novo período histórico. A criação de um sistema europeu de educação superior, incluindo Estados tanto da União Europeia - UE, quanto de países europeus não pertencentes a ela, iniciou-se em 1999, com a

Declaração de Bolonha, ratificada em reuniões de consolidação em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005).

Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. (LIMA et al, 2008)

Tal declaração compreende programas de incentivo à mobilidade académica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos académicos, bem como uma proposta curricular comum. A configuração é de um modelo que marca a ampliação de seus usuários (passagem de uma educação superior de elite para uma educação superior universalizada), de suas ações (para responder às necessidades de uma sociedade globalizada) e de seus objetivos (a serviço de uma nova sociedade – a do conhecimento). (MORA, 2001).

O Processo de Bolonha¹ objetiva a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos da América – EUA e do Japão). (MORGADO, 2009).

Cabe destacar que esse processo de reformulação não surgiu a partir de movimentos nas universidades, mas sim dos dirigentes políticos. Hortale e Mora (2004) enfatizam que “tem-se a impressão de que eles estavam mais conscientes dos problemas da educação superior que a comunidade universitária”. Para o autor, um dos problemas das universidades europeias é seu isolamento da sociedade, razão pela qual a proposta partiu de seus dirigentes, e o processo é liderado pelos mesmos.

A Declaração de Bolonha estabelece que, até o ano 2010, deverá ser consolidado o Espaço Europeu de Educação Superior, com a finalidade de alcançar três objetivos:

1. Aumentar a competitividade e a atratividade em nível internacional da educação superior europeia.
2. Melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às

¹ Denomina-se “processo de Bolonha” às atividades desenvolvidas como desdobramento da Declaração de Bolonha (1999).

demandas do mercado de trabalho.

3. Desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e graduados.

Na intenção de alcançar tais objetivos, propõe as seguintes metas:

1. Desenvolver um sistema de graus comparáveis e compreensíveis para estudantes e empregadores.
2. Estabelecer uma estrutura de graus em dois ciclos (graduação e pós-graduação), sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho.
3. Estabelecer um sistema uniforme de créditos.
4. Desenvolver programas de intercâmbio para estudantes e docentes.
5. Estabelecer mecanismos de cooperação entre as instituições de educação superior para a garantia da qualidade da formação.
6. Promover a dimensão europeia da educação superior.

De acordo com Hortale e mora (2004), no processo de Bolonha, competitividade é sinônimo de atratividade. Um dos problemas da educação superior europeia é seu distanciamento do novo mercado de trabalho da sociedade do conhecimento. “Neste sentido essa proposta vem a ser entendida como uma exigência de ensinar e aprender o que é relevante para o mercado de trabalho”. Para os autores, tal proposta parte de dois pressupostos: um amplo mercado competitivo para a educação superior possibilitará melhorar a qualidade das instituições europeias; a necessidade de desenvolver a cidadania europeia por meio do conhecimento de outros países e suas culturas. Nessa perspectiva, além do programa ERASMUS, criado em 1988, em que a União Europeia concede apoio econômico aos estudantes que desejam estudar durante um semestre letivo em outro país da UE. Para ampliar essa mobilidade, foi criado, em 2004, um novo programa de intercâmbio, o *ERASMUS Mundus*, que objetiva realizar intercâmbio de estudantes de todo o mundo para fazer cursos de segundo ciclo nas universidades européias, ou em universidades associadas de outros países (HORTALE e MORA, 2004).

A Declaração de Bolonha e suas atividades desenvolvidas no Processo de Bolonha não se caracterizam como um mandato da União Europeia que obriga os países-membros ao seu cumprimento; esta só tem validade se os governos dos vários países europeus o implementarem.

Em nosso entendimento, qualquer reforma, quer seja no Processo de Bolonha, quer seja em outra reforma de qualquer país, o processo de reflexão e críticas envolvendo os intelectuais contribui para que as propostas possam se ajustar ao longo do tempo. Observemos que, na visão de Hortale e mora (2004), “pode-se afirmar que o processo de Bolonha é resultado de duas forças propulsoras: a exigência de se

adaptar à sociedade do conhecimento e de se adequar a um mundo globalizado, onde a europeização é somente o primeiro passo”. Contudo, Lima et al (2008) afirmam que, no Processo de Bolonha, as universidades e outras escolas superiores, além de não liderarem o processo de integração no sistema europeu, “nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões”.

Acrescentam que o texto da Declaração de Bolonha não se revela nada enigmático ao referir-se quanto ao princípio da competitividade “não somente em termos de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a idéia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matiz assumidamente etnocêntrico”. (LIMA et al, 2008).

Para que as transformações necessárias no âmbito do ensino superior possam, de fato, se realizar, acreditamos que, na sociedade em geral e no interior dos aparelhos de Estado, nas instituições de ensino, em todos os níveis, em (quase) todo o mundo, é preciso haver uma mudança da mentalidade político-cultural, de uma maturidade curricular e de uma transformação das práticas pedagógicas que ora se apresentam nas instituições de ensino superior. Assim, uma transformação profunda do paradigma educacional atual, defasado das necessidades de uma sociedade globalizada, mas muito desigual do ponto de vista da justiça social, é necessária. Este é um dos desafios a ser enfrentado pelos mais diversos países.

Vejamos agora, também de forma sucinta, o modelo de educação superior predominante no Brasil, na primeira década do século XXI.

1.1.1 AS REFORMAS NO BRASIL

Para se falar em reforma universitária no Brasil, hoje, é preciso enfocar um contexto político mais amplo, remontando-se ao governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) onde se destacam alguns elementos-chave para a política educacional. Cabe ressaltar que a reforma do sistema de educação superior no país ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado.

Nesse período, a aprovação de várias leis com forte impacto no financiamento da educação, tais como a LDBEN 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o Plano Nacional de Educação (PNE), tentou reorganizar o sistema universitário brasileiro.

As transformações experimentadas nos referidos governos prosseguiram nos governos do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), embora distintas entre si. Desde o início de seu governo, o atual presidente estabeleceu entre suas prioridades na área educacional, fortalecer o Ensino Superior de modo que possa cumprir, com melhores condições, o papel estratégico que lhe cabe na vida brasileira. Cabe ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2001, ainda no governo de FHC, encontra-se em vigor, com duração prevista para 10 anos.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O mesmo teve recepção favorável por parte da opinião pública. O PDE agrega 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Entretanto, “pode-se notar que as 30 ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação incidem sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação” (SAVIANI, 2007).

O Estado propõe uma reforma que se assenta basicamente no discurso da democratização do acesso dos jovens ao ensino superior, por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), conforme o Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007.

O REUNI é um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, criado com o intuito de duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior. Por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) possibilitou-se o acesso ao ensino superior a mais de 700.000 jovens.

Com a implantação de tal programa, o Estado brasileiro criou e consolidou 14 novas universidades federais; instituiu-se a Universidade Aberta do Brasil; foram construídos mais de 100 campi universitários pelo interior do país; e ocorreu a criação e a ampliação de Escolas Técnicas e Institutos Federais. Com as ações e programas implementados, criaram-se milhares de novos cursos, com investimentos crescentes em infra-estrutura e contratação de profissionais qualificados por concurso público.

Para consolidar e ampliar os programas atuais, exige-se que os estados e municípios também cumpram com as suas responsabilidades sociais e constitucionais, colocando a educação como uma prioridade central de seus governos.

Na visão de alguns estudiosos do assunto, o Programa REUNI, apesar da enorme vontade política verificada no Ministério da Educação, vem cumprindo muito mais o compromisso com a expansão do que com a inovação. É muito tímido ainda o que se pretende realizar, em termos de reestruturação acadêmico-curricular no país, até 2012. Além disso, é muito prematuro falar nessas inovações, pois grande parte delas está projetada para o final do período 2011 - 2012 (MARTINS e NASCIMENTO, 2009). Quando se trata das inovações referentes à reestruturação curricular, compactuamos com a ideia de que há muito a fazer no que diz respeito à graduação, em especial na formação de professores, campo de nossas pesquisas.

De acordo com o documento elaborado pelo MEC - Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares –, “[...] o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo” (BRASIL, 2010). As propostas mais amplas de reestruturação curricular em nível de graduação fazem parte dos debates sobre a reforma acadêmica da educação superior no Brasil.

As reformas são bastante influenciadas por modelos estrangeiros. Lima et al (2008) referem-se a este assunto afirmando que, no início do século atual, “qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha”. Na verdade, o MEC emitiu documentos que contemplam sinais abonadores à proposta de implantação da “Universidade Nova”.

Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica, a proposta de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares constitui uma proposição alternativa aos modelos de formação das universidades européias do século XIX, que ainda predominam no Brasil, apesar de superados em seus contextos de origem. Implantar o regime de ciclos no Ensino Superior brasileiro amplia as opções de formação no interior das nossas instituições universitárias. (BRASIL, 2010)

O modelo da estrutura acadêmica da educação superior passaria a se compor por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo), espaço de formação universitária onde as competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, paralelamente a uma formação geral com bases conceituais, éticas e culturais, assumiriam o centro das preocupações acadêmicas dos programas; Formação Profissional (2º Ciclo), de caráter opcional, dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento; Pós-Graduação (3º Ciclo), que se relaciona à pós-graduação *stricto sensu*, e que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar (Brasil, 2010). Essa proposta de regime de ciclos foi iniciada na Universidade Federal do ABC, no Estado de São Paulo, seguida por outras sete universidades federais.

Para Almeida Filho (2008), “Se, nesse momento crucial da globalização, não aproveitarmos a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é dominante no mundo, o Brasil vai ficar isolado no que se refere a formação profissional, científica e cultural”. Para o autor, é preciso transformar radicalmente nosso modelo de educação superior.

Creio que esse novo modelo de universidade, a Universidade Nova, internacionalizada de certo modo (do nosso modo), poderá resultar do intercâmbio entre a rede universitária brasileira (e latino-americana) e a matriz intelectual e cultural do continente europeu, atualizada e fortalecida pelo Processo de Bolonha. Vamos conectar em rede as instituições de conhecimento européias e brasileiras, com um animado e profícuo trânsito atlântico de docentes, pesquisadores, estudantes e gestores universitários, trazendo muitas novidades para dentro do campus universitário. Dessa forma, intensificaremos as trocas acadêmicas e o intercâmbio científico, tecnológico, artístico e cultural. (ALMEIDA FILHO, 2008)

É necessário garantir que a universidade pública seja valorizada como Política de Estado. A reforma das instituições acadêmicas é condição imprescindível para a retomada do desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, é preciso uma mudança da mentalidade político-cultural da sociedade e do Estado brasileiros, de uma maturidade curricular e de uma transformação das práticas pedagógicas que ora se apresentam nas suas instituições de ensino superior. Ou seja, é inadiável o enfrentamento de questões fundamentais, como inclusão-exclusão social, igualdade-desigualdade regional/social no Brasil.

1.1.1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA

As questões ligadas à formação docente têm sido foco de nosso percurso profissional, bem como de nossas investigações. Como docente, há vários anos na graduação do curso de Geografia, instância na qual se formam professores para atuarem no ensino fundamental e médio, temos pensado o sentido de formar professores com qualidade e compromisso político de transformação social. Tal sentido “tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania”. (FELDMANN, 2009).

Pensar o ensino e a formação de professores de Geografia no contexto escolar brasileiro nos remete ao início do século XX, quando o foco do debate era a necessidade de institucionalização de uma Geografia científica. Contudo, existia uma Geografia de cunho meramente descritivo e administrativo, o que não impediu o entendimento de que o ensino de geografia poderia contribuir para a construção da identidade nacional brasileira. Foi nessa perspectiva que Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser fundamentaram o curso Superior Livre de Geografia, que visava a formação dos professores de acordo com os princípios científicos da Geografia.

A importância que Delgado de Carvalho conferiu ao ensino de geografia ligase inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico, e, significativamente, a ciência geográfica deveria fornecer-lhes os fundamentos lógicos com o fim de atingir um “patriotismo verdadeiro esclarecido e inteligente”, daí o seu propósito de edificação da geografia científica no Brasil. (VLACH, 2004)

Nos anos da década de 1930, a formação do professor de Geografia ganha destaque, sendo a geografia científica institucionalizada nas universidades de São Paulo (primeiro) e Rio de Janeiro (em seguida). O objetivo era desenvolver a geografia científica, e a formação do professor de Geografia, tendo em vista atingir os objetivos políticos do Estado brasileiro (VLACH, 2004).

Na década de 1970, durante o regime militar, outras discussões perpassaram a formação dos professores. Naquela época, ocorreu a fusão das disciplinas Geografia e História em Estudos Sociais nos níveis superior e básico, descaracterizando ambas enquanto tal.

Ao final do século XX e início do século XXI, a crise se instalou tanto no conhecimento científico em geral, quanto na Geografia em particular, paralelamente a todas as mudanças e reformas praticadas pelo Estado, pois as mudanças cobravam da ciência a sua real função face ao mundo, aparentemente globalizado. Por sua vez, a sociedade também fazia, e continua fazendo, inúmeras demandas vinculadas à justiça social.

As propostas de alterações estabelecidas pelas novas diretrizes para formação de professores no Brasil, decorrentes da LDBEN 9.394/96, objetivam construir cursos com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teoria/prática e licenciatura/bacharelado, inspirados na abordagem de competências. Os estudos de Pereira (2000) apontam que os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras estão relacionados à separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas

pedagógicas, bem como a dicotomia entre bacharelado e licenciatura (fato decorrente da desvalorização do ensino na universidade) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade escolar.

Diante do exposto, a educação de qualidade e, conseqüentemente, um currículo eficiente e real, condizente com a diversidade multicultural e multifacetada da sociedade contemporânea, só será possível se, antes de qualquer coisa, encarmos com seriedade e de forma revolucionária, a qualificação do professor. Sem isto, não teremos nenhuma mudança substancial no processo educacional e, muito menos, na formulação de currículos que se aproximem da vivência e das necessidades dos alunos.

É verdade que o ensino da Geografia contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos e do nosso lugar no mundo, de como as pessoas se relacionam com as demais em seus entornos. A investigação possibilita a ampliação da compreensão cultural, e da interação entre as várias sociedades humanas em escala local, regional e global. Nesse sentido, os educandos têm direito à oportunidade de desenvolver seus valores sociais, culturais e ambientais por meio da educação geográfica, que promoverá seu desenvolvimento como pessoas autônomas e em condições de viverem e conviverem no planeta Terra. Ressalta-se o significado da educação geográfica para o desenvolvimento da consciência crítica e na postura de cada indivíduo frente à realidade, ou seja, para a formação de um indivíduo crítico para o exercício da cidadania em seu Estado-nação e no mundo (uma exigência posta pelo processo de globalização).

Hoje, a concepção pretendida da Geografia, é de fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino e à própria vida.

Por conseguinte, a discussão das novas propostas para a educação no Brasil, “[...] não pode se restringir à lógica ‘neoliberal’. Entretanto, deve-se conhecer essa lógica político-econômica, mediante as quais se propõe modernizar as estruturas sócio-espaciais por meio do gerenciamento administrativo do Estado e do território. (ZUBA, 2006, p. 61). Nessa perspectiva, a Licenciatura em Geografia, deve proporcionar habilidades específicas que possibilitem aos futuros profissionais, saber ler o contexto político e as ideologias apregoadas pelas reformas do Estado”.

Coloca-se, como condição indispensável para a implementação das mudanças necessárias, as políticas públicas de valorização do professor que assegurem os investimentos necessários à Educação de qualidade. Não se trata de uma tarefa simples, mas de um trabalho inseparável do conjunto das políticas do Estado. E consideramos, também, a necessidade de os professores desenvolverem processos de ensino-aprendizagem orientados por normas da democracia, da inclusão e da justiça social como um desafio do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais da universidade brasileira, um espaço institucional privilegiado de reflexão sobre o saber e sua importância na construção de uma sociedade mais justa e democrática, entendem necessário alterar as condições de trabalho dos professores e reconstruir as regras e ritos que norteiam a dinâmica

político-pedagógica das universidades. E que é preciso valorizar o trabalho docente e o conhecimento historicamente produzido, ferramentas essenciais na consolidação dos direitos do cidadão. Isso demanda uma escola pública de qualidade, com inclusão social em todo o território nacional.

No Brasil, o Modelo Universidade Nova poderá abrir possibilidades de inclusão social por intermédio da educação superior, rompendo com a arquitetura curricular vigente, e redefinindo a estrutura de todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse contexto, consideramos importante o exercício do intercâmbio e compartilhamento entre instituições, mesmo que separadas por bases culturais, situações políticas e condições sociais em espaços geográficos distintos.

REFERÊNCIAS

Livros

Capítulos de Livros

ALMEIDA F., N. 2008. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, Outubro 2008.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org) *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009.

LIMA, L. C. et al. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações Sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MORA, J.G. *Governance and management in the new university*. Tertiary Education and Management, n. 7, p. 95-110, 2001.

MORGADO, J.C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*. vol.30, no.106 Campinas Jan/Abr. 2009.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, B. de S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

Artigos

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 2, p. 7-28, 2000.

Teses

ZUBA, J. A. G.. *Ensino de Geografia e Formação dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: das expectativas do Curso Normal Superior da Unimontes à realidade*. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

Artigos da Internet

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências Das Reformas Da Educação Superior Na Europa No Contexto Do Processo De Bolonha. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22 de set. 2010.

MARTINS, L. C. e NASCIMENTO, E. P. do. O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina: o caso brasileiro In: VEGA, Alfredo Pena. O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina. Observatório Internacional De Reformas Da Universidade – ORUS, 2009. Disponível em http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009. Acesso em 15 out. 2010.

SAVIANI, D., 2007. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Documentos Estatísticos

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União. Brasília*, DF, 23 de dez. de 1996. V.134, n.248, p.27833-27841.

_____. Decreto n 6.096, 24 abr. 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União, Brasília*, 25. abr. 2007.

_____. Casa Civil da Presidência da República. Exposição de Motivos. *Projeto de Lei da reforma da educação superior*. Brasília: PL n. 7200/2007, MEC/MF/MT/MCT. 12 jun. 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. *Documento II*. Brasília: 02 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: set. 2010.

