


EXPLORANDO A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE BOLONHA: evidências nos documentos do grupo de trabalho da dimensão social

EXPLORING THE REPRESENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE BOLOGNA PROCESS: evidence from the documents of the Social Dimension Working Group
EXPLORACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROCESO DE BOLONIA: datos extraídos de los documentos del Grupo de Trabajo sobre la Dimensión Social

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Doutorando em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins. sinomaruff@gmail.com

 0000-0003-3201-213X

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP-ULBRA) e licenciado em Pedagogia pela UnB. Professor do Programa de Pós-Graduação Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) na Universidade Federal Fluminense e Pedagogia da UFT. Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). gilsonportouft@gmail.com

 0000-0002-5335-6428

Recebido em: 01/04/2024
Aceito em: 01/09/2024
Publicado em: 30/11/2024

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo de analisar como a educação inclusiva é representada no Processo de Bolonha. Apoiado no conceito de conjunto educativo (Robertson & Dale, 2014), foi realizado um estudo documental por meio da análise do grupo de trabalho da Dimensão Social entre os anos de 2014 e 2024, recorte temporal desta pesquisa. Este grupo é responsável por promover políticas de equidade e inclusão na educação superior na Europa. Os resultados apontaram que não tem havido um equilíbrio entre as políticas que compõem o conjunto educativo do Processo de Bolonha. As políticas do grupo de trabalho analisado possuem caráter homogeneizante, sem distinguir seu público alvo, por dificuldades socioculturais próprias que a Europa tem enfrentado na última década, marcada por dificuldades econômicas, guerras e a crise da imigração. As questões ligadas ao mercado da educação têm tido uma evolução maior e a dimensão social não tem ocupado o mesmo espaço nos debates dos encontros avaliativos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Pessoas com deficiência; Políticas educacionais globais; Processo de Bolonha.

Introdução

Nas universidades da República Tcheca os estudantes com deficiência que acessam o ensino superior, apesar de amparados pela legislação, ainda possuem a menor taxa de conclusão de curso em relação à média da União Europeia (European Commission, 2017). Na Colômbia, apenas 1,7% dos alunos com deficiência se formam nas universidades, mesmo com a garantia legal de acesso aprovada ainda em 1994 (Vidarte, Zambrano, & Mattheis, 2022).

Nestes exemplos e em diversos países há uma presença maior de pessoas com deficiência acessando o ensino superior principalmente a partir da década de 1990, em função de políticas públicas de educação inclusiva (Martins, Leite, & Lacerda, 2015). Assim, considera-se que as políticas públicas no campo da educação inclusiva são políticas educacionais globais (Verger, 2019). Mas este argumento, que classifica uma política como global apenas por sua presença em diversos continentes, requer problematização para entender sua natureza e alcance como global.

As legislações sobre educação inclusiva aprovadas na Europa e América Latina foram influenciadas por elementos da globalização da educação e do trabalho de instituições internacionais que criam uma agenda com ideias para resolver problemas de ordem global (Koh, 2011).

No campo das políticas educacionais globais há uma relação complexa entre processos de globalização e sua recontextualização em ambientes locais. Ambos são relacionais e não dicotômicos (Verger, 2019). O ambiente local da República Tcheca, que a European Commission (2017) aponta como tendo dificuldades nos programas de permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, é o mesmo que tem passado por profundas mudanças estruturais desde 1989 com a alteração de um regime soviético para uma maior liberdade de currículo, admissões e avaliações (Matějů & Simonová, 2003), mas que ainda continua dependente do financiamento estatal centralizado (Bondar et al., 2020).

A análise destas políticas locais é um ponto de partida, e não de chegada para a investigação de políticas educacionais globais (Mainardes, 2006). Apenas buscando relacionar a educação, uma atividade social, com questões mais amplas e outros grupos de instituições que distribuem recursos, como o Estado, é que podemos analisar a implementação de políticas globais e como alguns grupos têm sido historicamente ajudados e outros excluídos (Gandin & Lima, 2016).

A educação inclusiva é um conjunto complexo de múltiplas relações que influenciam em sua implementação, e as partes deste conjunto possuem relação uns com os outros e têm efeito no estágio atual de implementação das políticas de educação inclusiva (Robertson & Dale, 2014). Não é apenas a falta de recursos, mas a visão negativa sobre a deficiência, o interesse governamental, ou seja, a posição econômica, política e cultural que as pessoas com deficiência ocupam na sociedade.

Revisões de literatura recentes sobre inclusão no ensino superior têm demonstrado este trabalho prático do Estado, por meio de análises de barreiras e facilitadores que desafiam a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior

(Waltz & Schippers, 2020; Fernández-Batanero, et al., 2022), mostrando ainda as discrepâncias entre o que preconizam as legislações locais e o que ocorre na prática (Goodall, et al., 2022). Versam ainda sobre o trabalho de setores dentro das universidades responsáveis por desenvolver adaptações que facilitem a integração de pessoas com deficiência (Römhild & Holleder, 2023). Estes estudos têm demonstrado que na prática há diversas barreiras à inclusão (Fernández-Batanero, et al., 2022).

O objetivo deste artigo é demonstrar como o ensino de pessoas com deficiência está representado no Processo de Bolonha, iniciativa europeia para criar um espaço de ensino superior com arquitetura aproximada. Na busca pela harmonização dos sistemas de ensino o Processo de Bolonha molda a agenda dos países signatários, ainda que sua adesão seja voluntária. Assim, é importante demonstrar como o ensino inclusivo está representado nos documentos de uma iniciativa tão relevante dentro das políticas educacionais globais.

O Processo de Bolonha é parte de um conjunto de iniciativas de globalização da educação superior (Robertson, Gomes, & Kay, 2009) e pretendeu criar uma arquitetura educacional unificada, com aproximação de currículos, criação de ciclos de ensino, investimento em mobilidade e ênfase na internacionalização da educação. Todos os elementos debatidos acima, como políticas neoliberais, influência de organismos internacionais, e movimentos sociais, não são novos no campo da educação, mas formam um conjunto de ideias acumuladas ao longo de muitas décadas e que estão todas presentes no Processo de Bolonha (Robertson & Dale, 2014)

Assim, formulou-se uma pergunta de pesquisa para entender como a educação inclusiva, que foi moldada na agenda global pelas influências políticas, econômicas e socioculturais debatidas acima, está representada neste processo. O questionamento que guia esta pesquisa é: considerando o Processo de Bolonha como um conjunto educativo, como a inclusão de pessoas com deficiência está representada nos documentos produzidos pelo seu Grupo de trabalho sobre a Dimensão Social na última década (2014-2024)?

A utilização da palavra "conjunto" na pergunta de pesquisa está relacionada com a lente epistemológica deste estudo que se baseia na Sociologia da Educação, que tem como papel analisar as transformações sociais e suas consequências nos sistemas educacionais contemporâneos (Robertson, 2010).

Na construção da pergunta de pesquisa consideramos o Processo de Bolonha um "conjunto educativo", pela sua complexidade, construção de múltiplas relações bilaterais e a intensa produção de documentos. Esta expressão faz parte da abordagem que será

utilizada para responder a pergunta de pesquisa. Proposta por Robertson e Dale (2014), como Economia Política Cultural Crítica da Educação (EPCCE), essa perspectiva auxiliou na compreensão da inclusão de pessoas com deficiência no contexto do Processo de Bolonha.

Assim, o Processo de Bolonha não é visto apenas como uma estratégia neoliberal focada em reformular as universidades pós-estado de bem-estar social em prol da empregabilidade (Marcon, 2015), mas também como um movimento político em direção a uma Europa do conhecimento. Além disso, destaca-se a importância da educação na construção de uma identidade sociocultural europeia, fortalecendo a sensação de pertencimento (Lino, Martini & Barbieri-Figueiredo, 2022). Portanto, o Processo de Bolonha é resultado da relação entre estes diversos elementos que formam um conjunto complexo. Na próxima seção, serão detalhados os processos metodológicos para entender como a educação inclusiva está representada dentro deste conjunto educativo complexo, composto por disputas entre elementos políticos, econômicos e socioculturais.

Metodologia

O Processo de Bolonha é resultado de uma integração europeia que está baseada não apenas em aspectos econômicos, mas também na busca por coesão social por meio da criação de um cidadão com visão europeia, numa tentativa de combate ao nacionalismo estreito (Robertson, Gomes, & Kay, 2009). Por isso, envolve um denso e complexo sistema relacional de educação que podemos nomear como global por suas repercussões em outros continentes (Cabanda, Tan, & Chou, 2019).

Esta pesquisa investiga como a inclusão de pessoas com deficiência tem sido representada nos documentos produzidos pelo grupo de trabalho sobre dimensão social, encarregado de desenvolver instrumentos e políticas para melhorar o acesso e a conclusão de grupos sub-representados e vulneráveis na educação superior europeia (EHEA, 2024).

Para captar a complexidade de um sistema que pretendeu construir uma arquitetura unificada pedagógica e politicamente, em um continente heterogêneo como a Europa, optou-se pela abordagem exploratória qualitativa que possui robustez e flexibilidade para captar o dinamismo da educação (Ponce, Gómez-Galán, & Pagán-Maldonado, 2022).

A abordagem qualitativa tem apresentado, nas duas primeiras décadas do Século XXI, uma maior evolução e refinamento no estudo dos problemas educacionais por sua

maior ligação com a crítica social que auxilia na investigação de políticas educacionais, gerando explicações sobre o funcionamento de instituições e contribuindo para melhorar seus processos (Ponce, Gómez-Galán, & Pagán-Maldonado, 2022). Assim, a pesquisa qualitativa foi o modelo que mais aproxima-se da teoria utilizada por esta pesquisa, a EPCCE desenvolvida por Robertson e Dale (2014). Esta teoria considera fundamental estudar a educação e sua ligação com outros campos da sociedade e suas influências, evitando considerar a educação um campo isolado.

Para a tomada de decisões sobre os rumos do Processo de Bolonha são realizadas reuniões ministeriais a cada dois ou três anos e as decisões tomadas nestes encontros são subsidiadas pelos relatórios criados por grupos de trabalho. Esta análise foi subsidiada por 3 documentos públicos (127 páginas), coletados no outono de 2024 no portal da European Higher Education Area (EHEA), na homepage do grupo de trabalho da dimensão social. Optou-se por estes documentos e não pelas declarações emitidas após as reuniões ministeriais porque nas leituras preliminares percebeu-se elementos sobre a construção de políticas inclusivas, com debates entre diversos representantes dos governos, academia e estudantes. Assim, estes documentos alinham-se com o objeto de analisar a representação da educação inclusiva nos últimos 10 anos (2014-2024).

Como mencionado, a lente epistemológica desta pesquisa considera as políticas educacionais como resultado da convergência entre elementos econômicos, políticos e sociais. Assim, o modelo mais adequado para analisar esta quantidade de documentos foi a análise documental, que de acordo com Cellard (2008), é uma empreitada de muito fôlego que tem sua qualidade e validade atestada por meio da intersecção entre os documentos e outros estudos e contextos. Portanto, a análise documental não é apenas a síntese de um conteúdo.

A análise que relaciona as partes de um conjunto de documentos, a pergunta de pesquisa, o referencial teórico ou ideológico do pesquisador, essa sincronidade, fruto de muitas leituras, forma uma explicação válida quando é utilizada a análise documental como técnica de análise de dados (Cellard, 2008).

Para produzir a análise dos documentos é necessário proceder um estudo preliminar, dividido em cinco etapas. A primeira consiste em conhecer a conjuntura política, social, econômica e cultural que propiciou a produção do documento, e a quem ele foi destinado. Os documentos analisados nesta pesquisa foram produzidos após 15 anos do início do Processo de Bolonha, em que se discute a mudança na estrutura das universidades para adequarem-se a este processo (Santos, 2012); o surgimento de novos

atores que influenciam seus rumos e diretrizes (Fronzaglia, 2016) e seus sentidos pedagógico e influência na aprendizagem (Xavier & Leite, 2023).

No contexto da educação debate-se um reexame das políticas educacionais em meio à desigualdade global, que impulsiona migrações em larga escala e rivalidades geopolíticas que impactam nos sistemas educacionais, sobretudo na Europa, aliados à pandemia da Covid-19 que alterou os modelos de ensino e a visão sobre o apoio das tecnologias à educação (Johnstone, Postiglione, & Teter, 2023). Assim, na seção de resultados será apresentada a análise dos documentos que compõem o corpus da pesquisa relacionando-os com esta conjuntura e os debates atuais sobre a educação no contexto global.

A segunda etapa consiste na análise dos autores dos documentos e a quem se destinam, com um olhar crítico sobre suas perspectivas e intenções, que influenciam em sua estrutura e forma de apresentação do conteúdo (Cunha, Yokomizo, & Bonacim, 2014). A relação entre os documentos, seus autores e o contexto de produção são importantes para que no futuro a história das pessoas com deficiência no Processo de Bolonha não seja a história desse grupo de trabalho e dos relatórios que produziram para subsidiar as decisões do bloco. A terceira e quarta etapas consistem em analisar a autenticidade e confiabilidade do texto e sua natureza e estrutura (Cellard, 2008).

A última etapa, antes da produção da análise, estuda os conceitos chave e a lógica interna do documento. Delimitar o sentido das palavras e os conceitos é uma precaução pertinente no caso de documentos recentes, que podem utilizar-se de jargões e regionalismos, próprios de meios particulares. Deve-se também analisar os conceitos-chave, sua importância e sentido de acordo com o contexto em que são empregados. Como o argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais? Essa contextualização é importante quando se compara vários documentos da mesma natureza, em busca, de por exemplo como a inclusão de pessoas com deficiência evoluiu nos documentos produzidos pelo seu grupo de trabalho sobre a dimensão social na última década (2014-2024) (Cellard, 2008).

Os limites desta pesquisa e de seu método são representados pelo desafio de responder à pergunta desta pesquisa com a análise destes documentos que não foram preparados para fins acadêmicos, mas como parte de uma burocracia do estado. Assim, cabe ao pesquisador extrair o máximo destes documentos com um olhar crítico sobre seu contexto de produção e suas ligações com outros elementos do Processo de Bolonha.

Esta análise pode ser complementada por pesquisas futuras que, além de analisar os documentos, ainda entrevistem seus produtores e os alunos que são efetivamente os mais impactados por este processo de construção de políticas educacionais.

Resultados e discussões

Análise preliminar

Os documentos analisados por esta pesquisa são os principais a debaterem a dimensão social do Processo de Bolonha, tornando-se fundamentais para responder à pergunta desta pesquisa. Contudo, eles não podem ser transformados, são o que são, e é preciso que o pesquisador os aceite e componha com eles (Cellard, 2008).

Assim, antes de apresentar a análise que aponta como a inclusão de pessoas com deficiência está representada nos documentos produzidos pelo grupo de trabalho sobre a dimensão social na última década (2014-2024), é preciso entender seu contexto de produção, seus autores e a quem se destina. Esclarecer elementos como autenticidade e confiabilidade, natureza, lógica interna e seus conceitos chave. Estes são pressupostos da análise documental definidos por Cellard (2008), e podem confundir o leitor sobre sua posição na estrutura do artigo, se na seção de método ou resultados. Optou-se por inserir na seção de Resultados para complementar uma análise não apenas do conteúdo dos documentos e suas ligações com aspectos políticos, econômicos e sociais, mas os elementos que possibilitaram e influenciaram sua construção.

O Processo de Bolonha é uma das iniciativas da Europa com objetivo de fazer avançar suas pretensões geopolíticas, fazendo-a atuar como um Estado (Robertson, Gomes, & Kay, 2009). Assim, este processo estabelece, por meio de relações regionais, a interligação de vários países que organizam conjuntamente grupos de trabalho sobre temas variados (EHEA, 2024). Os documentos analisados por esta pesquisa foram publicados pelo grupo de trabalho de sua dimensão social que subsidia as decisões do Bolonha Follow-Up Group (BFUG), sendo considerados autênticos e confiáveis por esta pesquisa.

Portanto, os documentos foram destinados ao BFUG, instância que desempenha um papel importante na supervisão e implementação dos objetivos do processo. Assim, após análise do BFUG estes documentos são levados às reuniões ministeriais e podem compor os comunicados ao final dos encontros de representantes dos governos que ocorrem a cada dois ou três anos (EHEA, 2024). E após os encontros e a emissão dos comunicados, novos grupos de trabalho são formados para implementar suas decisões.

Os grupos de trabalho da dimensão social estudados nesta pesquisa foram copresididos pela Irlanda e a Associação Europeia de Universidades - ESU (2012-2015), e desde então até têm sido copresididos pela Croácia e ESU. Não há garantias que este grupo de trabalho continue nos próximos anos. No relatório do período 2024-2027 é defendido que:

Seria necessário continuar o Grupo de Trabalho sobre a Dimensão Social para o período 2024-2027 com tarefas específicas. Alternativamente, se o BFUG não puder apoiar a reunião deste grupo de trabalho, para evitar perder a ambição e inviabilizar o impulso crescente no sentido de alcançar um EEES inclusivo, explorar a possibilidade de estabelecer um Grupo Temático de Pares sobre Dimensão Social para o próximo período poderia servir como uma alternativa (Schmidt & Oniça, 2024, p. 16. *Tradução nossa*).

Essa necessidade de mencionar e defender no relatório sua manutenção também foi adotada no relatório anterior que buscava apoio do BFUG para a manutenção de um banco de dados criado para fomentar a troca de experiências entre os signatários de Bolonha (EHEA, 2015). A análise do banco de dados demonstrou que todos os países possuem algum engajamento com políticas de inclusão, mas a ferramenta não foi mantida e não há menção sobre o tema nos relatórios posteriores. Também no relatório de 2020 é defendida "uma clara necessidade de estabelecer um novo grupo consultivo sobre dimensão social no período de 2021 a 2024 para continuar desenvolvendo a dimensão social no EHEA" (EHEA, 2020, p. 5). Deste modo, há uma influência na natureza destes documentos, que deve ser propositiva, baseada em estudos e participação de atores governamentais e da sociedade civil representando universidades e alunos, mas há incertezas sobre sua efetividade. A estrutura dos documentos, essencialmente textual, é composta por um sumário executivo, introdução que normalmente faz um resgate histórico da dimensão social e aponta para as atividades realizadas pelo grupo de trabalho.

Deste modo, o contexto interno da produção dos documentos é marcado pela incerteza sobre a continuidade dos trabalhos dos grupos e das ferramentas por eles desenvolvidos, mesmo considerando a importância da inclusão para a Estratégia Europa 2020, que visa promover um crescimento sustentável e inclusivo no continente, mas que teve uma década marcada pela crise dos refugiados, guerras, aumento do nacionalismo e a Pandemia da Covid-19, elementos que complexificam a inclusão social (Becker, Norlén, Dijkstra, & Athanasoglou, 2020).

A última etapa da análise preliminar é a compreensão dos conceitos chave. Esse é um elemento especialmente importante nesta pesquisa porque a conceituação da deficiência tem evoluído desde a década de 1970. O processo de inclusão é dinâmico e se move de acordo com as visões de agentes políticos, econômicos e sociais envolvidos, por isso é importante apontar como é conceituado o tema nos documentos analisados (Pletsch, 2020). Os termos centrais dos documentos são três conceitos empregados como base para a construção de documentos pelos grupos de trabalho. Estes conceitos são: alunos sub-representados, desfavorecidos e vulneráveis (EHEA, 2020).

Estes conceitos estão presentes em todos os documentos explorados por esta pesquisa. Assim, esta análise preliminar já aponta que o olhar do processo não é para as especificidades das categorias desfavorecidas, sua identificação e desenvolvimento de políticas específicas, tarefa delegada para os países signatários realizarem de acordo com seus contextos locais (Crosier & Haj, 2020).

Este entendimento aponta pistas sobre a forma de analisar a representação da inclusão de pessoas com deficiência neste conjunto educativo que é o Processo de Bolonha. Não buscando barreiras e facilitadores (Waltz & Schippers, 2020; Fernández-Batanero, et al., 2022), por exemplo, mas clarificando que abordagens são utilizadas para construir esta representação que influencia na agenda, desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, pois a não tomada de decisões também é um domínio importante das pesquisas sobre políticas públicas (Lingard, Henry, Rizvi, & Taylor, 1997). A priorização de certos temas em detrimento de outros oferece pistas para debater disputas por poder, desequilíbrios, contradições e as influências que geram tais desequilíbrios dentro dos conjuntos educativos, temas que serão debatidos na análise a seguir por meio da Economia Política Cultural Crítica da Educação (EPCCE).

Representação da inclusão de pessoas com deficiência nos documentos da Dimensão Social do Processo de Bolonha

A dimensão social foi introduzida no Processo de Bolonha por iniciativa dos estudantes no encontro de ministros ocorrido em Praga, na República Tcheca em 2001 (Schmidt, Matijević & Anic, 2023). A busca dos estudantes era por mais diversificação nos ambientes acadêmicos e decisórios sobre os rumos das universidades europeias, algo que não foi mencionado nas primeiras declarações sobre a iniciativa (ESIB, 2001).

Como vimos na primeira seção deste artigo, tem sido uma marca dos estudos sobre a deficiência inseri-la em espaços mais amplos de discussão e analisá-la como resultado da relação com estes espaços (Mladenov, 2015). Além disso, muitos

movimentos que promoveram sua ascensão global tiveram impacto do trabalho e ativismo de associações e instituições de defesa de pessoas com deficiência (Biermann & Powell, 2022).

Entretanto, esta inserção em 2001 não resultou em ações concretas até 2007 quando a dimensão social foi conceituada no encontro avaliativo de Londres: "compartilhamos a aspiração da sociedade de que o corpo discente que ingressa, participa e conclui o ensino superior em todos os níveis deve refletir a diversidade de nossas populações" (EHEA, 2015, p. 34).

Esta definição, apesar de levar quase uma década para ser criada, trouxe mais clareza ao debate sobre inclusão. Crosier e Haj (2020) argumentam que essa demora pode ter como motivação deixar em aberto a ação dos estados, ao mesmo tempo em que estes ficariam livres para não se comprometerem com nada ou com outros elementos mais importantes da agenda inicial do processo, como o convencimento e adesão de mais países.

O Processo de Bolonha tem sido caracterizado como revolução estrutural pela ambição de modernizar políticas educacionais em países heterogêneos e de fato alcançou este objetivo em algumas nações. Contudo, em sua dimensão social, não tem desafiado a natureza socialmente elitista da universidade europeia (Holford, 2014), por isso a declaração de Londres (2007) sinaliza um rompimento com esta característica.

No entanto, o deslocamento para a dimensão social em Londres deu-se apenas na retórica e não na prática. O relatório do grupo de trabalho da dimensão social apresentado em 2015 aponta que pouquíssimos países adotaram estratégias para identificar barreiras de acesso à universidade ou produziu dados confiáveis para ações práticas (EHEA, 2015).

Este relatório foi produzido por um grupo de trabalho que ficou responsável também por debater o conceito de educação ao longo da vida, um dos principais temas do Processo de Bolonha. O documento reconhece que há dúvidas se as políticas nacionais priorizam a dimensão social em suas decisões e sobre a eficácia das medidas (EHEA, 2015).

Para aprimorar as estratégias nacionais o grupo de trabalho sugeriu a adoção de diretrizes que desenvolvessem ferramentas para identificar barreiras, produzir dados que subsidiassem ações e também promoveu a aprendizagem entre os pares por meio de um banco de dados que demonstraria as realidades nacionais e boas práticas que pudessem ser replicadas (EHEA, 2015). O documento conclui que "a maioria dos países implementou uma ampla variedade de medidas muito diferentes, mas parece que essas

medidas raramente são avaliadas e seu impacto é desconhecido" (EHEA, 2015, p. 15, tradução nossa).

A dificuldade na medição de indicadores e em sua comparação nos anos iniciais de Bolonha parece mostrar que a dimensão social não cabe nos modelos de comparação e medição. Demonstra ainda que o ensino inclusivo, com prioridades sociais complexas, talvez tenha dificuldade de ser enquadrado em modelos de gerenciamento, porque precisa de um caráter mais humano (Holford, 2014 & Pletsch, 2020; Piccolo & Mendes, 2022). Outro elemento que dificulta relacionar deficiência com medições gerencialistas é que o ônus de revelar a deficiência continua sendo dos alunos e muitos não querem lidar com esta experiência que pode ser estigmatizante (Kendall, 2016; Lehrer-Stein & Berger, 2023).

No relatório do grupo de trabalho publicado em 2020 é defendido que "chegou a hora de termos um compromisso político claro dos ministros do EEES para melhorar de fato as dimensões sociais do ensino superior" (EHEA, 2020, p. 10, tradução nossa). Esta declaração foi realizada após duas décadas do início do Processo de Bolonha, demonstrando que até o presente momento a dimensão social reduzia-se à construção de algumas diretrizes e de um banco de dados que não foi mantido em funcionamento, não havendo de fato um compromisso claro com sua implementação.

Diversas pesquisas (Štech, 2011; Amaral, 2015; Marcon, 2015) defendem que os compromissos concretos do Processo de Bolonha têm sido com elementos neoliberais da educação, ao enfatizar questões como garantia qualidade (controle externo), atratividade e competitividade do sistema europeu. A pesquisa de Domínguez e Gutiérrez (2022) avaliou o sucesso do Processo de Bolonha em termos de empregabilidade, seu principal objetivo, de acordo com os autores. Analisando egressos que concluíram seus cursos entre os anos de 2013/2014, os achados da pesquisa demonstraram que na Espanha há menos estabilidade no emprego e salários mais baixos para universitários pós Bolonha. Estes estudos sustentam que há um antagonismo entre neoliberalismo e inclusão, o que pode responder pelo sucesso limitado da dimensão social (Holford, 2014).

A pesquisa de Kushnir (2020) aponta para uma direção diferente. Analisando que as universidades são sistemas abertos que interagem com comunidades locais e internacionais e precisam se adaptar para sobreviver, a autora defende que há uma relação mútua em que ambos, neoliberalismo e inclusão, misturam-se e modelam-se, com o neoliberalismo aceitando o discurso global pela inclusão e as políticas inclusivas

sendo moldadas por discursos neoliberais. O relatório do grupo de trabalho apresentado em 2020 defende que:

O aumento da participação de grupos vulneráveis, desfavorecidos e sub-representados no ensino superior produz benefícios mais amplos com relação à redução da provisão de bem-estar social, melhores resultados de saúde e maior envolvimento da comunidade (EHEA, 2020, p. 40, *tradução nossa*).

Neste relatório há uma preocupação com saúde e maior envolvimento com a comunidade, mas também com a redução de benefícios para uma parcela importante da população. Kaščák (2023) aponta que na Eslováquia, país que ainda passa por uma transição pós-soviética o Processo de Bolonha representou uma segunda onda de neoliberalismo, após o choque dos primeiros anos com a queda do muro de Berlim. Caso semelhante ao da República Tcheca apontado na seção inicial deste artigo em que há prescrições sobre inclusão nas legislações, mas não há movimentos concretos para sua realização (Mladenov, 2015; European Commission, 2017).

O relatório do grupo de trabalho apresentado em 2020 defende uma expansão do conceito da dimensão social, com a intenção de melhorar de forma holística a inclusão, criando um ambiente inclusivo e equitativo, não ficando restrito à identificação de grupos vulneráveis (EHEA, 2020). Neste sentido de ampliação este relatório define 10 princípios e diretrizes, que são recomendações para orientar os países na formulação de suas políticas de inclusão. Estas foram as atividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho para o relatório 2020, ampliar um conceito e definir diretrizes. Este trabalho foi caracterizado pelo relatório como "marcos significativos" do grupo de trabalho (EHEA, 2020).

Entre os anos 2021-2024 o grupo de trabalho permaneceu com a mesma presidência, a Croácia e a ESU (EHEA, 2024). Sua principal função foi criar indicadores e descritores para as diretrizes criadas pelo grupo anterior. A função dos indicadores e descritores "é permitir a criação de um sistema de monitorização da implementação dos princípios da dimensão social, tanto a nível do EEES como a nível nacional" (EHEA, 2024, p. 5, *tradução nossa*).

Na construção destes indicadores, que buscam facilitar o entendimento das diretrizes, percebe-se mais um elemento de homogeneização que demonstra o caráter vago dos documentos deste grupo de trabalho sobre alunos com deficiência. O indicador da sétima diretriz aponta que os edifícios devem ser "facilmente acessíveis e ajustados às necessidades dos estudantes e funcionários sub-representados,

desfavorecidos e vulneráveis" (EHEA, 2024, p. 33, tradução nossa). Um estudante desfavorecido com baixa renda familiar e sem deficiência física, por exemplo, não tem a mesma necessidade de rampas acessíveis que uma pessoa com deficiência. Este elemento aponta que não há uma aproximação mínima com o tema nestes relatórios.

Este grupo foi marcado essencialmente pelo trabalho na construção destes indicadores e sistemas de monitoramento da implementação de medidas. Contudo, como mencionado acima, há um trabalho do grupo para que estes documentos sejam aprovados e entrem como parte do comunicado final do encontro avaliativo que ocorreria na Albânia em maio de 2024. Houve uma reprovação sobre a forma como foi abordado o resultado do trabalho do grupo anterior (2020), em que os documentos constaram como anexo do comunicado e não como um documento a parte, com mais personalidade e visibilidade (EHEA, 2024).

Portanto, entre os anos de 2014 e 2024, os grupos de trabalho desenvolveram e ampliaram o conceito de dimensão social elaborado em 2007 e criaram princípios, diretrizes, indicadores e descritores para apoiar na criação e monitoramento de políticas públicas de inclusão, sem distinção entre os grupos sub-representados. Assim, ao serem analisados estes relatórios percebe-se uma discussão vaga que há uma década gira em torno dos mesmos temas.

Ainda que estas discussões sejam caracterizadas como vagas (Crosier & Haj, 2020) e de sucesso limitado (Holford, 2014) é importante apontá-las porque demonstra que esta é uma área de não tomada de decisões em um processo que pretendeu harmonizar os sistemas de ensino europeus, mas não tem agência em todas as suas dimensões.

O Processo de Bolonha, de acordo com a EPCCE, perspectiva teórica utilizada por esta pesquisa, pode ser analisado como um conjunto educativo porque aquilo que chamamos de processo é um conjunto de ideias e atividades acumuladas ao longo de gerações (Robertson & Dale, 2014). Este processo é construído com base na ideia civilizadora do ensino superior e sua capacidade de criar um cidadão cultural com valores "europeus", e esta ideia não é recente (Robertson, Gomes, & Kay, 2009). É também caracterizado pela estreita ligação de preceitos econômicos e gerenciais afetando os processos internos das universidades (Marcon, 2015), o que também não nasceu com Bolonha, que possui ainda relação com atores importantes da política educacional global, como a OCDE, que faz parte de um conjunto de atores internacionais que recentemente tornaram-se protagonistas das decisões educacionais com alcance global (Schmidt & Oniça, 2024; Verger, 2019).

Não há um equilíbrio entre estes componentes do conjunto educativo porque existem diferentes influências da globalização e de outros elementos que estabelecem desigualdades entre eles (Robertson & Dale, 2017). Assim, por exemplo, há um caráter vago e pouco detalhado do público alvo da dimensão social, mas este se deve a um problema importante que a Europa tem enfrentado na última década, a crise migratória. Holford (2014) aponta outros elementos que complexificam o trabalho do Processo de Bolonha em delimitar um público para sua dimensão social, como impedimentos legais, conflitos recentes, mudanças em territórios nacionais e o fato de que, por exemplo, grupo étnico não é fixo em determinadas nações.

Assim, dentro deste conjunto educativo é relevante analisar estes documentos classificados como vagos? Seria este mesmo o local ideal para responder a pergunta desta pesquisa? De acordo com Bauman (2010) fazer as perguntas certas faz toda a diferença entre andar à deriva e viajar. Portanto, analisar a dimensão social de um projeto que envolve 49 países da Europa (EHEA, 2024), um continente que fornece a raiz comum para a maioria das universidades do mundo (Holford, 2014), é importante para a educação inclusiva porque a representação nestes documentos demonstra como o problema é enquadrado pela política educativa mais importante do continente. Ademais, a educação não é redutível ao que ocorre em escolas e universidades, a barreiras e facilitadores, ou na relação entre professores e alunos, mas existem outros atores importantes e suas ações geram resultados para a educação (Robertson & Dale, 2014).

Quando o Processo de Bolonha forma grupos de trabalho que atuam durante mais de uma década e apresentam como resultado a formulação de 10 diretrizes e indicadores, está claramente deslocando seus olhares para outras dimensões e provocando impactos na dimensão social. Kaščák (2023) aponta que a Eslováquia seguiu a agenda mais voltada à economia do Processo de Bolonha e não desenvolveu sua dimensão social, por exemplo.

De acordo com a EPCCE o Processo de Bolonha é um "momento da política educacional", e é para este momento que esta pesquisa lança olhares. Este momento se preocupa com estruturas políticas, econômica e culturais, onde são estabelecidos limites básicos (como a definição de princípios, diretrizes e indicadores), para alcançar o "possível" e "desejável na educação" (Robertson & Dale, 2014, grifo nosso).

As ideias de Lingard, et. al., 1997, mostram que o grau de comprometimento do Processo de Bolonha com sua dimensão social pode a caracterizar como uma política simbólica. Este tipo de política tem como característica "objetivos amplos, vagos, ambíguos e abstratos, com pouco ou nenhum comprometimento de recursos e pouca

reflexão sobre as estratégias de implementação" (Lingard, et. al., 1997, p. 34, tradução nossa). Contudo, as políticas simbólicas são importantes para legitimar opiniões de determinados grupos, o que pode gerar novos desdobramentos para as políticas.

Lingard, et. al., 1997, apontam que existem também as políticas materiais, que são caracterizadas por metas e estratégias concretas de implementação. Dentro do Processo de Bolonha podemos citar a implementação de ciclos de ensino, sua mudança mais visível. Apesar dos resultados apontarem para uma imagem fragmentada dos resultados com níveis desiguais de implementação e avaliação de benefícios (Kroher, Leuze, Thomsen, & Trunzer, 2022). Estes resultados, ainda que fragmentados, demonstram que alguns elementos da agenda criada por Bolonha tiveram sucesso.

Por outro lado, o relatório de implementação da dimensão social 2024, que analisou os dados com base nas 10 diretrizes criadas pelo grupo de trabalho 2020, apontou que as diretrizes com menor taxa de implementação são as de mobilidade, diálogo político e criação de ambientes inclusivos de forma transversal nos ambientes acadêmicos (Eurydice, 2024). Seu desenvolvimento depende fundamentalmente de uma mudança na cultura organizacional das universidades, um pilar que tem enfrentado resistência a partir do início do Processo de Bolonha, desde a não aceitação do termo globalização da educação, que foi substituído por internacionalização, mais bem aceito, até a alteração de sistemas históricos como o modelo soviético e as culturas, crenças e valores dos professores (Shaw, Chapman & Rummyantseva, 2013).

Este relatório demonstra que há, como em outras dimensões de Bolonha (Kroher, Leuze, Thomsen, & Trunzer, 2022), implementações irregulares. Isto se deve ao fato da ainda relevante influência do estado nacional nas definições de suas políticas educacionais locais, apesar do deslocamento da capacidade de elaboração para o nível regional em muitos casos (Robertson & Dale, 2014).

Assim, o que Bolonha pode realizar pela inclusão de pessoas com deficiência é a criação de uma agenda que privilegie o tema, essa é uma das funções mais importantes dos formuladores de políticas que ganharam espaço com a globalização. Apesar de a política educacional estar sendo feitas em novos locais (Forsberg, 2019), ainda é no interior dos estados nacionais que elas são efetivamente executadas após intensos debates sobre traduções e recontextualizações de políticas internacionais.

Estes resultados confirmam os pressupostos teóricos da EPCCE ao apontar a importância dos estados nacionais para fazer avançar projetos regionais ou globais. O relatório de implementação (Eurydice, 2024), de grupos de trabalho (EHEA, 2024) e pesquisas acadêmicas (Kroher, Leuze, Thomsen, & Trunzer, 2022) apontam que há

implementações irregulares no Processo de Bolonha, exatamente porque dependem de alterações no interior dos estados e estas dependem de fatores que são contingentes, muitas vezes relacionados a interesses individuais.

A resposta à pergunta desta pesquisa aponta que a inclusão de pessoas com deficiência está representada dentro dos documentos da dimensão social do Processo de Bolonha de maneira escassa. Não há uma diferenciação entre os grupos alvo da dimensão social e todas as diretrizes formuladas possuem caráter homogeneizante. Este modelo é o mesmo utilizado pelos países nórdicos, exemplos de inclusão por oferecerem uma considerável quantidade de bolsas por meio de recursos do estado e não identificarem nenhum grupo específico porque todos recebem apoio (Crosier & Haj, 2020). Este elemento é uma pista que aponta para as mesmas conclusões de Robertson e Dale (2017) quando sustentam que os estados têm sido uma força para fazer avançar projetos regionais. Contudo, como demonstrou Holford (2014), existem outras dificuldades de ordem cultural e legal para a não identificação destes grupos entre os estados nacionais. E por outro lado, pesquisas como a de Kendall (2016), apontam que revelar a deficiência pode ser uma experiência desagradável em função da existência (ainda) de estigmas relacionados à deficiência. Portanto, o Processo de Bolonha não tem uma representação relevante para as questões da educação inclusiva nos documentos analisados.

Considerações finais

O Processo de Bolonha e seus gestores demoraram quase uma década para definir o que eles nomearam como dimensão social. Sua primeira definição apontava que as universidades deveriam refletir em seu quadro de alunos a mesma diversidade da sociedade europeia. A partir de 2012 foram criados sucessivos grupos de trabalho para debater o tema e fomentar a implementação de políticas nos estados signatários. Os resultados demonstraram que ao final dos trabalhos, não haviam garantias da continuidade destes grupos para debater a dimensão social.

Esta pesquisa analisou como a inclusão de pessoas com deficiência está representada nos documentos produzidos por estes grupos. Após a utilização de uma análise documental, conclui-se que não há uma representação relevante nestes documentos.

Entre os anos de 2014 e 2024 o trabalho destes grupos resumiu-se à criação de um banco de dados que não foi mantido no ar e de diretrizes, indicadores e descritores que devem ser utilizados pelos estados para modelar suas políticas de inclusão no ensino

superior. Não apenas de pessoas com deficiência, mas de todos os apontados como vulneráveis, desfavorecidos e sub-representados, numa ótica homogeneizante.

O pressuposto teórico utilizado por esta pesquisa (EPCCE) defende que políticas como o Processo de Bolonha são momentos da política educacional, ou seja, a educação não se resume ao que ocorre no interior das universidades ou escolas. Este momento é utilizado para definir estruturas e o que é desejável e possível em determinada política pública de educação. Portanto, espera-se que este não seja o momento de exigências incisivas. Contudo, a pesquisa demonstrou que em outros elementos - ligados à aspectos econômicos da educação - o processo tem avançado, mesmo que de maneira irregular entre os estados signatários.

Tomando o Processo de Bolonha como um conjunto educativo, percebeu-se que os elementos deste conjunto estão em desequilíbrio. A política tem sido levada adiante com a realização das reuniões avaliativas e gestão de grupos de trabalho por diferentes países. A questão econômica tem sido responsável pelo cerne de Bolonha, que reduziu as graduações e inseriu mudanças gerenciais para medir qualidade. Entretanto, o aspecto social não tem evoluído da mesma maneira.

A intersecção entre os elementos do conjunto que evoluíram mais e os que menos evoluíram é representada pela figura do estado, que de acordo com a lente epistemológica desta pesquisa ainda é importante para fazer avançar políticas educacionais, mesmo com poder limitado na sua criação, devido à influência da globalização e da desterritorialização que provocou na educação.

As limitações desta pesquisa são representadas pela utilização de apenas um momento da política (construção de bases para a formulação de políticas locais), não utilizando o momento da prática, por exemplo. Pesquisas futuras que tenham possibilidade podem entrevistar docentes para analisar como são estabelecidas as mudanças culturais no interior das universidades para criação de ambientes transversalmente inclusivos, como orientam as diretrizes criadas pelo grupo de trabalho da dimensão social de Bolonha.

Referências

- Amaral, A. (2015). O processo de Bolonha: Da harmonização à sintonização, passando pela convergência. *Revista Espaço Pedagógico*, 22(2), 1-20. UPF Editora. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i2.5563>
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: Consequências humanas*. Zahar.
- Becker, W., Norlén, H., Dijkstra, L., & Athanasoglou, S. (2020). Wrapping up the Europe 2020 strategy: A multidimensional indicator analysis. *Environmental and Sustainability Indicators*, 8, 100075. <https://doi.org/10.1016/j.indic.2020.100075>

- Biermann, J., & Powell, J. J. W. (2022). Internationale Disability Studies. In *Handbuch Disability Studies* (pp. 19-34). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_2
- Cabanda, E., Tan, E. S., & Chou, M.-H. (2019). Higher education regionalism in Asia: What implications for Europe? *European Journal of Higher Education*, 9(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1561310>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Crosier, D., & Haj, C. M. (2020). Evolving social dimension of the European Higher Education Area. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a new decade* (pp. 147-160). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_12
- Cunha, J. A. C. da, Yokomizo, C. A., & Bonacim, C. A. G. (2014). Miopias de uma lente de aumento: As limitações da análise de documentos no estudo das organizações. *Revista Alcance*, 20(4), 431-446. <https://doi.org/10.14210/alcance.v20n4.p431-446>
- Domínguez, J. F. C., & Gutiérrez, C. R. (2022). Bologna Process and its impact on Spanish graduates employability: Good news yet to come. *Higher Education Policy*, 36(3), 556-577. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00274-0>
- EHEA. (2015). *Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning to the BFUG*.
https://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf
- EHEA. (2020). *Advisory Group 1 on Social Dimension*.
https://ehea.info/Upload/AG1_Social_Dimension_Final_Report.pdf
- EHEA. (2024). *Working Group on Social Dimension*.
[https://www.ehea.info/Immagini/BFUG_WG_Social_Dimension_Workplan_2021-2024_\(1\).pdf](https://www.ehea.info/Immagini/BFUG_WG_Social_Dimension_Workplan_2021-2024_(1).pdf)
- ESIB. (2001). *Student Göteborg Declaration*.
<https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekokretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-diger-bildirgeler/goteborg-2001.pdf>
- European Commission. (2017). *Country report on the European Semester - Czech Republic*. <https://abre.ai/jEJC>
- Eurydice. (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/european-higher-education-area-2024-bologna-process-implementation-report>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Forsberg, S. (2019). Setting a global agenda of education: Cooperation and tension within the global education policy field. *Geoforum*, 100, 32-40.
<https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.01.019>
- Fronzaglia, M. L. (2016). O processo de Bolonha: Um estudo de caso de política pública internacional (1999-2010). *Idéias*, 6(2), 59-80.
<https://doi.org/10.20396/ideias.v6i2.8649463>
- Gandin, L. A., & Lima, I. G. (2016). A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 651-664.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201609143447>
- Goodall, G., Mjølten, O. M., Witsø, A. E., Horghagen, S., & Kvam, L. (2022). Barriers and facilitators in the transition from higher education to employment for students

- with disabilities: A rapid systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 882066. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882066>
- Holford, J. (2014). The lost honour of the social dimension: Bologna, exports and the idea of the university. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873210>
- Johnstone, C. J., Postiglione, G. A., & Teter, W. R. (2023). Handbook of education policy: International perspectives in a pandemic age. *Handbook of Education Policy* (pp. 1-13). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800375062.00009>
- Kalčák, O. (2023). From neoliberalism to neoliberalism – Grappling with the Bologna Process in a post-socialist Slovakia. In *Towards social justice in the neoliberal Bologna Process* (pp. 107-122). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-880-820231006>
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1256142. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1256142>
- Koh, A. (2011). Singapore's 'global assemblage': Digging into the culture of education policy making. *Critical Studies in Education*, 52(3), 267-278. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.604076>
- Kroher, M., Leuze, K., Thomsen, S. L., & Trunzer, J. (2022). Did the. *SSRN Electronic Journal*, 1-20. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4114283>
- Kushnir, I. (2020). The voice of inclusion in the midst of neoliberalist noise in the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, 19(6), 485-505. <https://doi.org/10.1177/1474904120941694>
- Lehrer-Stein, J., & Berger, J. (2023). A path towards true inclusion: Disabled students and higher education in America. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 126-143. <https://doi.org/10.1177/13582291231162215>
- Lingard, B., Henry, M., Rizvi, F., & Taylor, S. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Routledge.
- Lino, M. M., Martini, J. G., & Barbieri-Figueiredo, M. do C. (2022). Mobilidade acadêmico-profissional e internacionalização da enfermagem: Contributos do processo de Bolonha. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 31, 10-25. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2021-0319pt>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>
- Marcon, T. (2015). Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: O discurso neoliberal dos organismos multilaterais. *Revista Espaço Pedagógico*, 22(2).
- Martins, D. A., Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. de. (2015). Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: Uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 984-1014. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362015000400008>
- Matějů, P., & Simonová, N. (2003). Czech higher education still at the crossroads. *Czech Sociological Review*, 39(3), 393-410.
- Mladenov, T. (2015). Neoliberalism, postsocialism, disability. *Disability & Society*, 30(3), 445-459. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1021758>
- Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, 29(1), 57-70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>
- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2022). Maio de 68 e o modelo social da deficiência: Notas sobre protagonismo e ativismo social. *Revista Educação Especial*, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686x65328>

- Ponce, O. A., Gómez-Galán, J., & Pagán-Maldonado, N. (2022). Qualitative research in education. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *18*, 278-295. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5917>
- Robertson, S. L., Gomes, A. M., & Kay, R. S. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do estado? *Revista Brasileira de Educação*, *14*(42), 407-422. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782009000300002>
- Robertson, S. L. (2010). *Spatializing' the sociology of education*. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 179-190). Routledge.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2014). Towards a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, *13*(1), 149-170. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
- Römhild, A., & Holleder, A. (2023). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(1), 143-166. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074>
- Santos, L. L. C. P. (2012). Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. *Educação & Sociedade*, *33*(119), 633-645. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302012000200016>
- Schmidt, N. Šćukanec, N., Matijević, A. S., & Anic, Z. (2023). Linking quality assurance and the social dimension of higher education: Literature review and mapping national practices. *Neset Report*, *1*(1), 1-71. <https://doi.org/10.2766/146281>
- Schmidt, N. Šćukanec, N., & Onița, H. (2024). BFUG Working Group on Social Dimension 2021-2024: Final Report for the Period 2021-2024. *BFUG*.
- Shaw, M. A., Chapman, D. W., & Rumyantseva, N. L. (2013). Organizational culture in the adoption of the Bologna process: A study of academic staff at a Ukrainian university. *Studies in Higher Education*, *38*(7), 989-1003. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.614336>
- Stech, S. (2011). The Bologna Process as a new public management tool in higher education. *Journal of Pedagogy / Pedagogický Casopis*, *2*(2), 263-282. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0013-1>
- Verger, A. (2019). A política educacional global: Conceitos e marcos teóricos chave. *Praxis Educativa*, *14*(1), 9-33. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.001>
- Vidarte, A., Zambrano, J. R., & Mattheis, A. (2022). Access and equity for students with disabilities in Colombian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, *30*, 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6044>
- Xavier, A., & Leite, C. (2023). Sentidos pedagógicos do processo de Bolonha: Uma análise a partir de documentos de constituição do espaço europeu de ensino superior. *Currículo sem Fronteiras*, *23*, 1-20. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1962>
- Waltz, M., & Schippers, A. (2020). Politically disabled: Barriers and facilitating factors affecting people with disabilities in political life within the European Union. *Disability & Society*, *36*(4), 517-540. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751075>

ABSTRACT:

The aim of this article is to analyse how inclusive education is represented in the Bologna Process. Based on the concept of the educational set (Robertson & Dale, 2014), a

documentary study was carried out by analysing the Social Dimension working group between 2014 and 2024, the time frame of this research. This group is responsible for promoting equity and

inclusion policies in higher education in Europe. The results showed that there has not been a balance between the policies that make up the Bologna Process's educational package. The policies of the working group analysed have a homogenising character, without distinguishing their target public, due to the specific socio-cultural difficulties that Europe has faced in the last decade, marked by economic difficulties, wars and the immigration crisis. Issues linked to the education market have evolved more and the social dimension has not occupied the same space in the debates at evaluation meetings.

KEYWORDS: Inclusion; People with disabilities; Global education policies; Bologna Process.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Personas con discapacidad; Políticas educativas globales; Proceso de Bolonia.

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es analizar cómo se representa la educación inclusiva en el Proceso de Bolonia. Partiendo del concepto de conjunto educativo (Robertson & Dale, 2014), se ha realizado un estudio documental analizando el grupo de trabajo de la Dimensión Social entre 2014 y 2024, marco temporal de esta investigación. Este grupo se encarga de promover políticas de equidad e inclusión en la educación superior en Europa. Los resultados mostraron que no ha existido un equilibrio entre las políticas que componen el paquete educativo del Proceso de Bolonia. Las políticas del grupo de trabajo analizado tienen un carácter homogeneizador, sin distinguir su público objetivo, debido a las dificultades socioculturales específicas a las que se ha enfrentado Europa en la última década, marcada por las dificultades económicas, las guerras y la crisis de la inmigración. Las cuestiones vinculadas al mercado de la educación han evolucionado más y la dimensión social no ha ocupado el mismo espacio en los debates de las reuniones de evaluación.