

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Hegemonia e mobilidade acadêmica na educação superior: uma leitura crítica
da internacionalização a partir do processo de Bolonha**

Gabriele Roberta Silva de Faria
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

GABRIELE ROBERTA SILVA DE FARIA

Hegemonia e mobilidade acadêmica na educação superior: uma leitura crítica da internacionalização a partir do processo de Bolonha

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Cezar Luiz de Mari

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F224h
2025

Faria, Gabriele Roberta Silva de, 1997-
Hegemonia e mobilidade acadêmica na educação superior:
uma leitura crítica da internacionalização a partir do processo de
Bolonha / Gabriele Roberta Silva de Faria. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (151 f.): il.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 141-151.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.040>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Programas de intercâmbio de estudantes - Europa -
Aspectos sociológicos. 2. Processo de Bolonha (Ensino superior
europeu) - Aspectos sociológicos. 3. Hegemonia. I. Mari, Cezar
Luiz de, 1967-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 379.1294

GABRIELE ROBERTA SILVA DE FARIA

Hegemonia e mobilidade acadêmica na educação superior: uma leitura crítica da internacionalização a partir do processo de Bolonha

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de novembro de 2025.

Assentimento:

Gabriele Roberta Silva de Faria
Autora

Cezar Luiz de Mari
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 09/02/2026 às 17:04:36 e pelo orientador em 13/02/2026 às 16:05:40. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **MUI8.4WWA.6HAQ** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo apoio constante, mesmo nos momentos de ausência e cansaço. Aos meus amigos, que caminharam comigo ao longo desta trajetória, oferecendo incentivo, escuta e compreensão, tornando o percurso mais leve e significativo.

Aos professores que despertaram em mim o desejo pelo conhecimento e acreditaram no potencial transformador da educação.

E, sobretudo, a mim mesma, pela coragem de persistir, pela resiliência diante dos desafios e pela determinação em transformar esforço, dúvidas e sonhos em conquista.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A construção desta dissertação foi resultado de um percurso longo, complexo e profundamente transformador, marcado por desafios acadêmicos, emocionais e pessoais. Sua concretização só foi possível graças ao apoio de pessoas e instituições que caminharam comigo ao longo de todo esse processo.

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador, Professor Cezár Luiz de Mari, pela orientação atenta, pela disponibilidade, pelo rigor acadêmico e pelas contribuições fundamentais em todas as etapas deste trabalho. Sua condução segura e sensível foi essencial para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, expresso minha sincera gratidão pela leitura cuidadosa, pelas contribuições qualificadas e pelo diálogo acadêmico, que enriqueceram significativamente este estudo.

Aos professores da Universidade Federal de Viçosa, agradeço pelo conhecimento compartilhado, pelas reflexões teóricas e pelo compromisso com a formação crítica e científica, que deixaram marcas profundas em minha trajetória acadêmica.

À Universidade Federal de Viçosa, registro meu agradecimento e admiração. Instituição reconhecida por sua excelência acadêmica, por sua relevância científica e por seu compromisso com a formação humana e intelectual, a UFV é, além de um espaço de produção de conhecimento de alto nível, um lugar inspirador. Considerada por muitos a universidade mais bonita do Brasil e reconhecida entre as melhores do mundo, foi cenário de crescimento, aprendizado e construção de sonhos, tornando esta caminhada ainda mais significativa.

Aos meus pais, Geraldo Antunes e Irene Maria, deixo meu agradecimento mais profundo pelo amor incondicional, pela paciência, pelo apoio constante e pela confiança inabalável, mesmo nos momentos mais difíceis e incertos deste caminho. Vocês foram base, força e motivação para que eu pudesse seguir até aqui.

Aos meus amigos, agradeço pela presença, pelo incentivo, pela escuta e pela compreensão ao longo de todo esse processo. A amizade de vocês tornou essa caminhada mais leve e significativa.

Ao meu namorado, agradeço pelo carinho, pelo apoio, pela

compreensão e por caminhar ao meu lado com paciência e incentivo, especialmente nos momentos de cansaço e desmotivação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio foi essencial para transformar esse percurso exigente em aprendizado, crescimento e conquista.

“A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (Fernandes Florestan)

RESUMO

FARIA, Gabriele Roberta Silva de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2025. **Hegemonia e mobilidade acadêmica na educação superior: uma leitura crítica da internacionalização a partir do processo de Bolonha.** Orientador: Cezar Luiz de Mari.

A presente dissertação analisa o processo de internacionalização da educação superior a partir da Declaração de Bolonha, compreendendo a mobilidade acadêmica como uma estratégia de produção e manutenção de hegemonia no contexto do capitalismo globalizado. O estudo tem como objetivo central investigar as motivações, os desdobramentos e os limites do Processo de Bolonha, bem como seus impactos na reconfiguração do ensino superior europeu e nas dinâmicas globais de mobilidade estudantil.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental. O corpus analítico é composto por produções acadêmicas selecionadas nas bases Portal de Periódicos CAPES e SciELO, além de documentos oficiais que antecedem e sucedem a Declaração de Bolonha, examinados a partir das categorias hegemonia, internacionalização, mobilidade acadêmica, globalização e educação superior.

Os resultados indicam que o Processo de Bolonha, ao promover a convergência estrutural dos sistemas universitários europeus e ampliar programas de mobilidade como o Erasmus, contribui para o fortalecimento da centralidade europeia na circulação internacional de estudantes, pesquisadores e saberes. Evidencia-se que tal dinâmica tende a aprofundar assimetrias entre países centrais e periféricos, reforçando relações desiguais de produção e apropriação do conhecimento. Conclui-se que a internacionalização da educação superior, quando orientada por lógicas mercadológicas, pode operar mais como instrumento de hegemonia do que como mecanismo de cooperação acadêmica equitativa.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior; Processo de Bolonha; Mobilidade acadêmica; Hegemonia; Globalização.

ABSTRACT

FARIA, Gabriele Roberta Silva de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2025. **Hegemony and academic mobility in higher education: a critical reading of internationalization from the perspective of the Bologna Process.** Adviser: Cezar Luiz de Mari.

This dissertation analyzes the internationalization of higher education from the perspective of the Bologna Declaration, understanding academic mobility as a strategy for the production and maintenance of hegemony within the context of globalized capitalism. The main objective of the study is to investigate the motivations, developments, and limitations of the Bologna Process, as well as its impacts on the reconfiguration of European higher education and on global dynamics of student mobility.

The research adopts a qualitative, grounded in bibliographic and documentary analysis. The analytical corpus consists of academic publications selected from the CAPES Periodicals Portal and SciELO databases, in addition to official documents that precede and follow the Bologna Declaration, examined through the analytical categories of hegemony, internationalization, academic mobility, globalization, and higher education.

The findings indicate that the Bologna Process, by promoting structural convergence among European university systems and expanding mobility programs such as Erasmus, contributes to strengthening Europe's central position in the international circulation of students, researchers, and knowledge. This dynamic tends to deepen asymmetries between central and peripheral countries, reinforcing unequal relations in the production and appropriation of knowledge. It is concluded that the internationalization of higher education, when guided by market-oriented logics, operates more as an instrument of hegemony than as a mechanism of equitable academic cooperation.

Keywords: Internationalization of higher education; Bologna Process; Academic mobility; Hegemony; Globalization.

LISTA DE SIGLAS

BFUG - Bologna Follow-up Group

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CE - Comissão Europeia

CECA - Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

CEE - Comunidade Econômica Europeia

CsF - Ciências sem Fronteiras

ECTS -European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

EFTA - Associação Europeia do Comércio Livre

EHEA - European Higher Education Area

ENIC - European Network of National Information Centres on academic recognition and mobility (Centros Nacionais de Informações sobre Reconhecimento Acadêmico e Mobilidade)

EPS - European Policy Statement

ERIA - Área Europeia de Pesquisa e Inovação

EUA - Estados Unidos da América

IES - Instituição de Ensino Superior

MARCA - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MEXA - Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação

MCTI - Ministério da Ciência e Tecnologia

NARIC'S - National Academic Recognition Information Centre

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ORI - Oficinas de Relações Internacionais

PALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

PIC - Programas Interuniversitários de Cooperação

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações (European Qualifications Framework)

QF - EHEA - Qualifications Framework of European Higher Education Area (Quadro Global de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior)

UE - União Europeia

PB - Protocolo de Bolonha

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referências selecionadas do Portal de Periódicos CAPES e Scielo	21
Quadro 2: Documentação anterior e posterior a Declaração de Bolonha	29
Quadro 3: Documentos selecionados para a análise	31
Quadro 4: Análise a partir das referências bibliográficas	34
Quadro 5: Documentos selecionados para análise da fase	38
Quadro 6: Referências de análise do Pós-Declaração de Bolonha	40
Quadro 7: Categorias analíticas e os vínculos com os objetivos da pesquisa	47
Quadro 8: Razões que movem a internacionalização em diferentes momentos históricos	110
Quadro 9: Total de entrada de estudantes em mobilidade internacional em determinado destino - Países selecionados (1998 - 2023)	120
Quadro 10: Percentual de estudantes em mobilidade internacional por região de origem (2021)	121
Quadro 11: Percentual de estudantes em mobilidade internacional por região de destino (2021)	122

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	17
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	17
CAPÍTULO II	49
PROCESSO DE BOLONHA: ANTECEDENTES DA UNIDADE EUROPÉIA NO ENSINO SUPERIOR	49
2.1 A formação de um bloco continental: o caminhar de um novo continente	53
2.2 O caminho para o desenvolvimento da hegemonia europeia, a necessidade de reforma na Educação Superior	61
2.3 Os modelos universitários europeus e as bases da educação liberal	63
2.4 A construção do espaço europeu da educação	67
2.5 Magna Charta Universitatum	70
2.6 A Convenção de Lisboa	73
2.7 Declaração de Sorbonne	75
CAPÍTULO III	81
ANÁLISE DA DECLARAÇÃO DE BOLONHA: PERSPECTIVAS, E LIMITES	81
3.1 Inaugura-se uma nova era: O Processo de Bolonha e seus desdobramentos	82
CAPÍTULO IV	107
A MOBILIDADE E O PROGRAMA ERASMUS.....	107
4.1 Globalização, Internacionalização, Mobilidade	108
4.2 O Programa Erasmus : Ferramenta de Mobilidade Europeia	111
4.3 Mobilidade internacional: Panorama mundial e o impacto do programa Erasmus	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
ITEM CONCLUSIVO: AMÉRICA LATINA E BRASIL NA RELAÇÃO NORTE E SUL	130
REFERÊNCIAS	141

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), objetiva elucidar o movimento crescente de internacionalização do ensino superior e mobilidade estudantil em uma perspectiva globalizante e sua utilização como uma ferramenta de produção de hegemonia. Através do estudo do processo de implementação da Declaração de Bolonha no continente europeu e seus impactos em distintas nações pertencentes ou não ao bloco da União Europeia, observa-se a consolidação de uma agenda educacional marcada por convergências, tensões e desigualdades que ultrapassam fronteiras regionais. No decorrer dessa pesquisa serão utilizados termos como Processo de Bolonha, Acordo de Bolonha e Declaração de Bolonha, sendo a expressão Processo utilizada para denominar a construção histórica que resultou na Declaração de Bolonha. E os termos Acordo e Declaração como nomenclaturas do documento propriamente dito resultante dos acordos entre as nações membros.

Para a análise e compreensão dessa reestruturação do ensino superior e seus impactos, partimos da perspectiva que a educação tem como função promover o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos. E sua efetivação está diretamente relacionada aos contextos políticos, econômicos, científicos e culturais das sociedades. Assim, seus moldes e meios estão submetidos às transformações que atravessam a realidade a qual está inserida. Sendo relevante ainda, a ilustração do percurso formativo da autora como exemplificação dessa visão, conduzido em todos os ciclos em instituições de caráter público, estruturadas e mantidas através de projetos e programas públicos, pensados para suprir demandas advindas do contexto social, temporal e econômico do momento de sua implementação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, minha trajetória acadêmica e de pesquisa foi transpassada por inúmeros debates filosóficos, sociológicos e antropológicos acerca da sociedade capitalista e sua produção de desigualdades e a educação como ferramenta emancipatória ou reforçadora de tais disparidades sociais.

Diante disto, e no papel que tomo como produtora de conhecimento, o interesse no estudo e compreensão das políticas e ideais que estruturam e reestruturam os meios e modos educacionais se coloca como peça basilar na minha trajetória. Durante a graduação, as pesquisas voltaram-se para o cenário de políticas e programas educacionais brasileiros pensados para as demandas dos ciclos iniciais. Por meio do exposto por estas e a compreensão da interlocução econômica, política e cultural do mundo globalizado, fez-se necessário voltar o olhar às micro e macro políticas implementadas nos países desenvolvidos, no caso desta pesquisa, os países

européus e suas reformas no ensino superior por meio do Acordo de Bolonha. O interesse nestas reformas e neste Acordo advém de discussões vivenciadas no Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação (GECCE) as quais fazem interlocução com o discutido neste trabalho, ao tratar da concepção de educação como ferramenta da hegemonia dos países centrais no nível global e sua modelação e remodelação pautada nos ideais de soberania.

Sendo assim vivenciamos uma visão, de acordo com Pinto (1989), da educação como uma ferramenta do corpo social para organização e manutenção de seus interesses, a partir da formação de seus integrantes. Portanto, sua regulamentação e aplicação é diretamente influenciada pelas concepções e ideais das classes dominantes de dada sociedade. Ao longo do desenvolvimento desta, observamos diferentes formas de educação, sendo construídas e reconstruídas a partir da necessidade de cada momento histórico e social das comunidades, na perspectiva da sociedade contemporânea a educação torna-se ferramenta para avanços econômicos e controle social.

As dinâmicas da sociedade contemporânea vêm a solicitar que a prática educativa guarde relações com as transformações e exigências do contexto atual, em que a educação e a aquisição de conhecimentos passam a constituir-se pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. A partir destas condições, impõe-se novas solicitações à educação, em conformidade com os significativos avanços das forças produtivas, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos agora como o mais efetivo fator de produção no mundo capitalista (Schafranski, 2005, p. 107).

De acordo com Schafranski (2005), ao se pensar no sistema capitalista a educação é o meio pelo qual a estrutura social, econômica e política se mantém, através da disseminação de ideologias e na formação de indivíduos conformados e detentores das habilidades técnicas necessárias às demandas do capital (Gramsci, 1999). Esse processo de transformação da educação, como um instrumento que também serve ao mercado, ocorre a partir de projetos e acordos políticos que visam o desenvolvimento econômico e a subordinação dos interesses a diversos grupos dominantes. Dentre esses projetos e acordos que reformulam estruturas educacionais encontra-se A Declaração de Bolonha, acordo ministerial europeu no qual busca-se reestruturar o ensino superior da Europa através do incentivo e abertura da mobilidade acadêmica entre seus países.

Segundo Bianchetti e Thiengo (2018), implementado em 1999 nos países europeus, permanecendo em vigor até os dias atuais, Bolonha se traduz em uma Declaração que propõem a reformulação do modelo universitário europeu, na busca de facilitar a mobilidade e a integração das universidades e destas com o mercado de trabalho, além de atender as

recomendações apresentadas pelas organizações econômicas mundiais, através do reforço de seus discursos de modernização e desburocratização com a instituição de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

Nesta perspectiva o PB constitui-se em uma “Declaração”, assinada conjuntamente por 46 ministros da educação de países que compunham a União Europeia (UE)¹. Em termos formais, a “Declaração de Bolonha” contém propostas de reorganização ou criação de um novo modelo de universidades, bem como a explicitação de metas, de intencionalidades dos signatários no sentido de transformar uma série de propostas relacionadas à necessidade de as universidades europeias que assinaram o “Pacto” serem submetidas a um *aggiornamento*, a fim de, entre outros objetivos, resgatarem, juntamente com o conjunto das universidades da UE, a hegemonia de que gozaram quase milenarmente (Biachetti, Thiengo, 2018, p. 414).

Esse movimento de reformulação advém da observação da perda da hegemonia europeia a partir do processo de globalização propiciado pelo modo de produção capitalista no decorrer do século XX, o qual abriu espaço para um cenário de competição do domínio cultural, social, político e econômico mundial para os Estados Unidos e Japão, inicialmente. A partir disto, a UE passa a implementar ações políticas e econômicas de unificação e flexibilização, utilizando a educação como um de seus mecanismos, por meio da reorganização da universidade, procurando torná-la mais atrativa e coerente ao cenário global.

Diante disso essa pesquisa busca compreender a Declaração de Bolonha, suas motivações e justificativas, analisando a partir da reestruturação do modelo educacional europeu o esforço de retomada da hegemonia na educação superior, principalmente por meio da internacionalização via atração e exportação de talentos. Sendo a condução da estruturação da discussão dividida em quatro capítulos, os quais apresentam respectivamente, a construção metodológica deste trabalho, a construção histórico-política do Processo de Bolonha, através da análise de documentos e bibliografias que elucidam e discutem a estruturação do que se tornaria a Declaração de Bolonha.

Em seguida, discutiu-se a Declaração em si, movimentos, documentos e avaliações após sua implementação através de um arcabouço literário crítico e diverso. Por fim, no último capítulo tratou-se mais profundamente da mobilidade propiciada através das reformas advindas ou reforçadas pela Declaração, adentrando na principal ferramenta que fortifica o Espaço Europeu de Ensino Superior, o Programa Erasmus. Programa que promove a mobilidade entre discentes e pesquisadores europeus e atração desses de outras nações externas à UE. A investigação também apresenta dados da mobilidade em uma perspectiva global e discute

desigualdades e efeitos hegemônicos da internacionalização constituída em viés mercadológico.

CAPÍTULO I

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Robertson (2009) aponta que, nas últimas décadas, a educação superior vem sendo utilizada como instrumento para desenvolver uma economia do conhecimento. Nesse contexto, observa-se tanto sua aplicação como sua teorização e reformas estruturais para o atendimento aos interesses heterônomos, ou seja, externos ao processo educativo. A dimensão acadêmica é entrecortada por demandas de um sistema competitivo e de mercado, afastando a Universidade concebida sob a perspectiva humanista de formação intelectual e de cultura geral para a produção de perfis especialistas, aderentes a uma certa hegemonia europeia.

Ferreira (2022) aponta que há uma movimentação reguladora transnacional no ensino superior que ultrapassa os níveis nacionais e se articula a um processo de mundialização. Ainda que as reformas variem entre si, todas se fundamentam na justificativa da ineficácia das instituições em responder às demandas da sociedade capitalista globalizada. Entretanto, apesar de se observar movimentações reformistas em diferentes localidades mundiais, a taxa de sucesso dessas é divergente, estando intrinsecamente relacionada a fatores históricos, econômicos e sociais a níveis nacionais e internacionais.

Nesse cenário, é aprofundado fenômeno da internacionalização da educação superior, impulsionado pela concepção social e econômica do conhecimento como ferramenta e estímulo a competitividade. Podemos observar essa perspectiva na instituição de reformas por meio do Processo de Bolonha na Europa. A implementação de Bolonha reconfigura o ensino superior europeu, e a partir da intensificação da atratividade e internacionalização, abre um novo caminho de mobilidade acadêmica interna e externamente para discentes de países em desenvolvimento.

As instituições de ensino de países historicamente hegemônicos, como as nações europeias e a norte americana, operam para perpetuar seu papel de dominância através da internacionalização promovida pela mobilidade acadêmica, definida por Lombas (2017) como movimento de discentes, docentes e pesquisadores para países diferentes de sua origem, com o objetivo de estudo, pesquisa ou ensino, de distinta duração ou propósito.

Por outro lado, países periféricos, como as nações latino-americanas, dentre eles o Brasil, acabam por assumir-se como receptores e importadores de conhecimentos, tecnologias, modelos e ideais educacionais construídos por tais nações. Sendo aqueles, que em maioria, se deslocam em direção às nações hegemônicas no processo de mobilidade. Essa dinâmica levanta

questões relevantes sobre a autonomia e científica das nações latino-americanas e sobre os reais benefícios da mobilidade estudantil para indivíduos e instituições dessas regiões. (Mello; Dias, 2011)

No Brasil, de acordo com Sehnem (2019), observa-se um movimento de alinhamento às diretrizes internacionais de educação e internacionalização, por meio da implementação do Programa Ciências sem Fronteiras, em 2011, descontinuado em 2017. O programa refletia um esforço para ampliar a presença brasileira em redes globais de ensino e pesquisa. Contudo, a participação efetiva de estudantes brasileiros em programas de mobilidade acadêmica internacional enfrentou e enfrenta inúmeros desafios, como desigualdade no acesso, barreiras linguísticas e institucionais e dificuldades de reconhecimento acadêmico e profissional das experiências internacionais.

Diante disso, o problema de pesquisa dessa dissertação buscou indagar sobre os efeitos da internacionalização e da mobilidade estudantil na Europa e a partir dela, no cenário mundial, refletindo sobre o aumento da participação dos estudantes em programas internacionais, os desafios enfrentados pelas universidades quanto à participação. A partir dos questionamentos: quais são os desdobramentos da Declaração de Bolonha na educação superior europeia? E particularmente quais as reflexões podemos traçar a partir dessa leitura sob a mobilidade e internacionalização no cenário educacional? Compreender se a estruturação da Declaração de Bolonha e os mecanismos que sustentam a mobilidade acadêmica internacional permitem vislumbrar a lógica de ordenação política, econômica e social do mundo globalizado.

Neves (2011) aponta que este cenário de mudança global e intensa competição em busca da hegemonia ligado ao fortalecimento da perspectiva do conhecimento como base do desenvolvimento socioeconômico intensificou-se nos dez primeiros anos de implementação do Acordo de Bolonha. Entretanto, as pesquisas e análises advindas do mundo acadêmico ainda insistem em negar essa intencionalidade, enquadrando esse nível de ensino às especificidades locais e na redução dos sistemas a países exportadores e importadores de modelos educacionais. Essa visão limitada impede a compreensão da complexa teia de relações tecidas entre o ensino superior, a economia e os interesses de nações e organizações.

Analisar o desenvolvimento da reforma do ensino superior europeu e os desdobramentos ocasionados com a abertura da mobilidade acadêmica das universidades europeias no cenário mundial, propiciou a compreensão dessa reforma e dos ideais aos quais ela se encontra ancorada, além dos impactos e reflexos educacionais, sociais, políticos e econômicos ocasionados em diversas nações para dentro e além do território europeu.

Portanto, o objetivo central dessa pesquisa foi a análise das influências da Declaração de Bolonha na mobilidade acadêmica na Europa e em uma perspectiva global, considerando seus efeitos sobre a estrutura, as políticas e as dinâmicas da educação superior. E de maneira específica buscamos elucidar as razões do surgimento da Declaração de Bolonha; a proposta de internacionalização da Europa com foco no Programa de Mobilidade Erasmus e os reflexos do processo de mobilidade estudantil europeu no cenário educacional mundial.

Esse estudo também propôs produzir conhecimentos capazes de indicar caminhos para a expansão do ensino superior brasileiro, para além do quantitativo de vagas, uma vez que a condição de posse deste pode fornecer ferramentas para o fortalecimento de debates e ações acerca do desenvolvimento da formação humana e técnica. A condução desta pesquisa perpassou por questões como a hegemonia europeia no modelo universitário; aumento da mobilidade e seus desdobramentos ao continente europeu; mudanças estruturais da educação europeia e a influência na educação superior no Brasil; a internacionalização como meio de inserção de um modelo universitário competitivo e mercadológico; as alterações curriculares e pedagógicas implementadas tais como mobilidade de pesquisadores e estudantes e as relações econômicas que baseiam tais alterações.

Para tal, a pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, buscando a compreensão das dinâmicas, relações sociais e políticas implicadas. Para Minayo (2001, p. 21) a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Tratando-se de uma pesquisa descritiva interpretativa, a partir das fontes apresentadas mais a frente neste capítulo.

A coleta de dados foi feita por meio de fontes bibliográficas e documentais. A primeira fonte trata da reunião da exposição de ideias de diversos autores sobre determinado tema, pois isso permitiu [...] “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50), podendo ser empregado como fonte de pesquisas, impressos diversos, publicações periódicas como revistas, jornais e livros. A pesquisa documental, assemelha-se bastante à bibliográfica, entretanto utilizando um arcabouço maior de fontes e autores, uma vez que considera aquelas que ainda não foram tratadas de forma analítica em pesquisas. Seu desenvolvimento, segundo Gil:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens

de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2008, p. 51).

Neste trabalho, reunimos os dados sobre a Declaração de Bolonha e reforma na educação superior europeia, a partir de artigos, teses e dissertações selecionadas na base de dados do Portal de Periódicos CAPES e Scielo. Os descritores utilizados na pesquisa foram: *Protocolo de Bolonha e Declaração de Sorbonne; Bolonha e hegemonia; Bolonha e internacionalização; Bolonha e educação superior; Mobilidade internacional e Europa; Brasil e mobilidade estudantil; e Programa Erasmus e ensino superior*. O critério de seleção utilizado na escolha dos trabalhos foi o período de publicação entre os anos de 2009 à 2024. Este período, iniciado em 2009, foi selecionado em razão da comemoração dos dez anos da assinatura e implementação da *Declaração de Bolonha* no ano citado, o que permitiu uma análise do seu desenvolvimento no período e a condução do projeto nos anos posteriores até os dias atuais, buscando um tempo de análise mais próximo as configurações educacionais e globais as quais vivenciamos atualmente. Além da observação das temáticas relacionadas a apresentação do histórico de reformas da educação superior pré-Bolonha, análise do conteúdo do acordo e seus objetivos, exposição do processo de implementação e sua repercussão, apresentação dos conceitos de internacionalização e mobilidade buscados pela *Declaração de Bolonha* e reformas anteriores.

A pesquisa na plataforma Capes resultou em 465 trabalhos relacionados aos descritores, sendo 3 teses e 462 artigos, desses, foram selecionados 79 artigos e 3 teses em seguida feita a leitura de seus títulos, resumos, apresentações e palavras-chaves e exclusão de documentos duplicados. Na segunda etapa, a partir do descrito em seus resumos e introduções, foram selecionados 39 artigos. Na base de dados Scielo, levantamos a partir dos descritores, 36 documentos, dos quais após a leitura dos títulos, resumo e palavras-chaves e, exclusão de pesquisas já analisadas no recolhimento de dados através da base Capes, selecionamos 5 artigos. A amostra final definida de acordo com os critérios apresentados acima é composta por 44 periódicos, os quais foram lidos na íntegra e analisados no decorrer da pesquisa. Para uma melhor apresentação da amostra, os dados foram organizados no quadro abaixo a partir da exposição do local, título, autor/autores, ano da publicação, tipo de documento (artigo, tese, dissertação) e referência.

Quadro 1: Referências selecionadas do Portal de Periódicos CAPES e Scielo

Base	Título	Autor	Tipo	Ano	Referências
Capes	O Processo de Bolonha: da harmonização à sintonização, passando pela convergência	Alberto Amaral	Artigo	2015	AMARAL, A. O processo de Bolonha: da harmonização à sintonização, passando pela convergência. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 2, 2015. DOI: 10.5335/rep.v22i2.5563. Acesso em: 20 de junho de 2024
Capes	Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?	Christine Veloso Barbosa Araújo; Viviane Nascimento Silva ; Sarah Jane Durães	Artigo	2018	ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J.. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?. Educação e Pesquisa, v. 44, p. e174148, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/d4HKLdssNVYKdgpDNHgwHMG/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 20 de junho de 2024
Scielo	Erasmus+: Um estudo da rota das práticas de inovação pedagógica	Filipa Pereira Araújo; Cristina Palmeirão	Artigo	2023	ARAÚJO, F. P.; PALMEIRÃO, C.. Erasmus+: Um estudo da rota das práticas de inovação pedagógica. Cadernos de Pesquisa, v. 53, p. e09778, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/QhXhN7PgCRMTXsJmWlgXdKg/ . Acesso em: 22 de julho de 2025
Scielo	Educação Superior, Internacionalização e Circulação de idéias: Ajustando os termos e desfazendo mitos	Mário Luiz Neves de Afrânio Mendes Catani	Artigo	2013	AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. Educação Superior, Internacionalização e Circulação de idéias: Ajustando os termos e desfazendo mitos. Revista Interação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273–291, 2013. DOI: 10.5216/ia.v38i2.26103. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103 . . Acesso em: 3 de junho de 2025
Capes	Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras no Curso de Engenharia Elétrica da UFPB	João de Souza Bandeira	Dissertação	2018	BANDEIRA, J. de S.. Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras no Curso de Engenharia Elétrica da UFPB. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Políticas públicas, gestão e avaliação da Educação Superior – Universidade Federal da Paraíba , João Pessoa , 2018. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgaes/contents/documentos/dissertacoes/turma-2/m-sc-joao-de-sousa-bandeira.pdf? Acesso em: 24 de julho de 2025

Capes	O Processo de Bolonha e a submissão de ensino superior à formação para o mercado	Lucídio Bianchetti	Artigo	2016	BIANCHETTI, L. O processo de Bolonha e a submissão de ensino superior à formação para o mercado. Constelaciones. Revista de Teoría Crítica, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 426–435, 2016. Disponível em: https://constelaciones-rtc.net/article/view/863/pdf . Acesso em: 29 de abril de 2024
Capes	Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão	Lucídio Bianchetti; Antonio Magalhães	Artigo	2015	BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M.. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 20, n. 1, p. 225–249, mar. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1414-40772015000100225&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 20 de abril de 2024
Capes	O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua globalização: implicações para a universidade	Lucídio Bianchetti; Lara Carlette Thiengo	Artigo	2018	BIANCHETTI, L.; THIENGO, L. C. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. Educação, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 413–430, 2018. DOI: 10.5902/1984644431933. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/31933 . Acesso em: 23 de abril de 2024.
Scielo	Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos	Maria Creusa De Araújo Borges	Artigo	2013	BORGES, M. C. DE A.. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. Educação & Sociedade, v. 34, n. 122, p. 67–80, jan. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/93HxZbPPGCZf7T56SxkQsGp/abstract/?lang=pt Acesso em: 20 de março de 2025
Capes	Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens	Giselly Cristini Mordardo Brandalise; Márcia Regina Selpa Heinze	Artigo	2022	BRANDALISE, G. C. M.; HEINZLE, M. R. S. Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023024, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670113. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670113 . Acesso em: 9 dezembro de 2024

Capes	A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização	António Cachapuz	Artigo	2012	CACHAPUZ, A. F. A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 16, n. 2, 2012. DOI: 10.5335/rep.2013.2220. Acesso em: 13 de agosto de 2024
Capes	O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural	António Cachapuz	Artigo	2020	CACHAPUZ, A. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 25, n. 53, p. 103–120, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v25i53.1385. Acesso em; 15 de agosto de 2024
Capes	O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a autonomia universitária.	António Cachapuz	Artigo	2010	CACHAPUZ, António Francisco. O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a Autonomia Universitária. Revista Iberoamericana de Educación, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 1–9, 2010. DOI: 10.35362/rie5321743.
Capes	O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina	Alda Araújo Castro e Antônio Cabral Neto	Artigo	2012	CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. Revista Lusófona de Educação, n. 21, p. 69–96, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34924585005 . Acesso em: 27 maio 2025.
Capes	International youth mobility in Eastern and Western Europe – the case of the Erasmus+ programme	Zsuzsanna Dabasi-Halász; Julianna Kiss; Ioana Manafi; Daniela Elena Marinescu; Katalin Lipták; Mônica Romana; Javier Lorenzo-Rodriguez	Artigo	2019	DABASI-HALÁSZ, Z.; LIPTÁK, K.; KISS, J.; MANAFI, I.; MARINESCU, D. E.; ROMAN, M.; LORENZO-RODRIGUEZ, J.. International youth mobility in Eastern and Western Europe – the case of the Erasmus+ programme. Migration Letters, London, v. 16, n. 1, p. 61–72, jan. 2019. DOI: https://doi.org/10.33182/ml.v16i1.626 . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330572642 . Acesso em: 17 de junho de 2025
Capes	A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade	Vânia Letícia Dalcin	Dissertação	2011	DALCIN, V. L.. A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/han

					dle/10451/6069. Acesso em: 20 de julho de 2025
Capes	Sociedade do conhecimento: A escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos / Knowledge society: the school and back/rev of contemporary challenges	Cezar Luiz De Mari	Artigo	2012	DE MARI, C. Sociedade do conhecimento: A escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos / Knowledge society: the school and back/rev of contemporary challenges. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 71–82, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8721 . Acesso em: 9 de dezembro de 2024
Capes	O processo de Bolonha	José Dias Sobrinho	Artigo	2008	DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 9, p. 107–132, 2008. DOI: 10.20396/etd.v9in.esp.730. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730 . Acesso em: 9 de dezembro de 2024
Capes	Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a europa?	Suely Ferreira	Artigo	2022	FERREIRA, Suely. Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a europa?. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 4, n. 6, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.2247. Acesso em 4 de janeiro de 2025
Capes	O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas	Cintia Denise Granja e Ana Maria Carneiro	Artigo	2020	GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M.. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2020.. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340474351_O_programa_Ciencia_sem_Fronteiras_e_a_falha_sistmica_no_ciclo_de_politicas_publicas . Acesso em: 21 de julho de 2025
Capes	Reflexões críticas acerca do Processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire	Stefan Klein; Sabrina Fernandes	Artigo	2019	KLEIN, S.; FERNANDES, S. Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire. Constelaciones. Revista de Teoría Crítica, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 144–166, 2016. Disponível em: https://constelaciones-rtc.net/article/view/863 . Acesso em: 12 de junho de 2025
Capes	Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil	Manolita Correia Lima; Carolina Machado Saraiva de	Artigo	2008	LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A.. Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/12

		Albuquerque Maranhão			3456789/63997?show=full Acesso em: 22 de julho de 2025
Capes	O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva	Manolita Correia Lima; Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão	Artigo	2009	LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. DE A.. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnksDn9nmwWCCvKbj/abstract/?lang=pt Acesso em: 22 de julho de 2025
Capes	Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus em Portugal	Maria Raquel Lucas; Conceição Rego; Maria da Saudade Baltazar; Maria Freire; Andreia Dionísio; Isabel Joaquina Ramos	Artigo	2017	LUCAS, M. R., REGO, C., BALTAZAR, M. S., FREIRE, M., DIONÍSIO, A., & RAMOS, I. J. . Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus Em Portugal, Revista FORGES. , vol. 5, nº 2, pp. 159-185, 2017. ISSN 2183-2722. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/22687 Acesso em: 20 de julho de 2025
Capes	O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões	Brian Macedo	Artigo	2017	MACEDO, B. O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões. Debater a Europa, [S. l.], n. 16, p. 209-219, 2017. DOI: 10.14195/1647-6336_16_9. Acesso em: 20 de agosto de 2024
Capes	A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior Europeia	António Manuel Magalhães	Artigo	2018	MAGALHÃES, António Manuel. A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior Europeia. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 47, p. 127-148, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n47.10692. Acesso em: 24 de julho de 2025
Capes	Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais	Telmon Marcon	Artigo	2015	MARCON, T. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 2, 2015. DOI: 10.5335/rep.v22i2.5570. Acesso em 24 de junho de 2025

Capes	Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português	Rosário Mauritti; Sónia Pintassilgo; Helena Belchior Rocha; Sandra Palma Saleiro; Jéssica Mendes	Artigo	2023	MAURITTI, R; PINTASSILGO,S.; ROCHA, H. B.; SALEIRO, S. P.; MENDES, J.. Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português. Cidades, n. 47, 2023. Disponível em: http://journals.openedition.org/cidades/8179 . Acesso em: 26 de maio de 2025
Capes	Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios	Alex Fiúza de Mello; Marco Antonio Rodrigues Dias	Artigo	2011	MELLO, A. F. DE .; DIAS, M. A. R.. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. Educação & Sociedade, v. 32, n. 115, p. 413–435, abr. 2011.. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/cTKTKhPRJMN9cq5CR6GjKLJ/abstract/?lang=pt . Acesso em: 06 de janeiro de 2025
Capes	Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado	José Carlos Morgado	Artigo	2009	MORGADO, J. C.. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. Educação & Sociedade, v. 30, n. 106, p. 37–62, jan. 2009.Disponível em: http://scielo.br/j/es/a/nJsbQQzKtvQyZzrbBVnySwj/?format=html&lang=pt Acesso em: 20 de fevereiro de 2025
Capes	Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal	Marília Costa Morosini	Artigo	2011	MOROSINI, M. C.. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 93–112, abr. 2011. https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 20 de fevereiro de 2025
Capes	reforma e desafios da educação superior: o Processo de Bolonha dez anos depois	Clarissa Eckert Baeta Neves	Artigo	2011	NEVES, C. E. B.. REFORMA E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROCESSO DE BOLONHA DEZ ANOS DEPOIS. Sociologia & Antropologia, v. 1, n. 1, p. 181–207, jan. 2011.. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/#ModalH owcite . Acesso em : 15 de abril de 2024

Capes	Processo de Bolonha: a reforma do sistema de educação superior europeu	Clarissa Eckert Baeta Neves ; Leonardo Renner Koppe	Artigo	2009	Neves, Clarissa Eckert Baeta;Koppe, Leonardo Renner.Processo de Bolonha : a reforma do sistema de educação superior europeu Tomo : revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. São Cristovão, SE. N. 15 (jul./dez. 2009), f. 15-39.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/ Acesso em: 10 de novembro de 2024
Capes	Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global	Marialva Moog Pinto; Enrique Martínez Larrechea	Artigo	2018	PINTO, M. M.; LARRECHEA, E. M.. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 23, n. 3, p. 718–735, set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/NY74QGj4jxqxJPzKV6Zxtzj/? . Acesso em: 24 de maio de 2024
Capes	O processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália	Cássio Ricardo Fares; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	Artigo	2009	RIEDO, C. R. F.; PEREIRA, E. M. de A.. O processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália. ETD, Campinas , v. 09, supl. especial, p. 29-49, dic. 2009 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922007000400005&lng=es&nrm=iso > Acesso em: 09 de junho de 2024
Capes	O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?	Susan L. Robertson	Artigo	2009	ROBERTSON, S. L.. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 407–422, set. 2009.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QCDHWKZ4hwSbw8N5ZSFtbDJ/?lang=pt#ModalHowcite . Acesso em : 10 de abril de 2024
Capes	Os programas erasmus e ciência sem fronteiras como materialização da internacionalização universitária / The erasmus and science programs without borders as materialization of university internationalization.	Paulo Roberto Sehnem	Artigo	2019	SEHNEM, P. R. Os programas erasmus e ciência sem fronteiras como materialização da internacionalização universitária / The erasmus and science programs without borders as materialization of university internationalization. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 533–555, 2018. DOI: 10.34117/bjdv5n1-955. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/955 Acesso em: 23 de maio de 2025

Capes	O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu	Ralf Hermes Siebiger	Artigo	2013	SIEBIGER, R. H. O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 45, n. 31, 2013. DOI: 0.21680/1981-1802.2013v45n31ID5102. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/652 . Acesso em: 16 de abril de 2024
Scielo	World-Class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes	José Vieira de Sousa; Roivênia Amorim Borges; Almerindo Janela Afonso	Artigo	2019	SOUSA, J. V.; BORGES, R. A. & AFONSO, A. J. (2019). World-Class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes. Investigar em Educação - IIª Série, 9/10, 229-244. Disponível: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69214 ? Acesso em: 6 de junho de 2025
Capes	A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento	Ivo Marcos Theis	Artigo	2013	THEIS, I. M.. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 5, n. 1, p. 133–148, jan. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBF/ . Acesso em: 2 de outubro de 2024
Capes	Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha	Hamilton de Godoy Wielewicki; Marlice Rubin Oliveira	Artigo	2010	WIELEWICKI, H. DE G.; OLIVEIRA, M. R.. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 67, p. 215–234, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/35WwFPb8TFWtzTy66WYdyDk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 3 de novembro de 2024
Capes	Internacionalização da educação superior: Um estado de conhecimento sobre o programa Ciência sem Fronteiras	Paula Salete Zago; Zoraia Aguiar Bittencourt	Artigo	2022	ZAGO, P. S.; BITTENCOURT, Z. A. Internacionalização da educação superior: Um estado de conhecimento sobre o programa Ciência sem Fronteiras. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e36989, 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.36989. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/36989 . Acesso em 21 de julho de 2025

Fonte: elaboração própria a partir do Portal CAPES (2024)

Para além da análise histórica, também foram juntados os documentos elaborados e instituídos em encontros e reuniões que precederam e sucederam a *Declaração de Bolonha* e

que apresentavam os aspectos e os objetivos dela. O material foi analisado nesta pesquisa, a partir das categorias: hegemonia, educação superior, reforma de Bolonha, internacionalização, mobilidade acadêmica e globalização, com o objetivo de propiciar uma compreensão maior dos caminhos e delineamentos da reforma educacional europeia. O detalhamento dos documentos encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 2: Documentação anterior e posterior a Declaração de Bolonha

1957 Tratado de Roma	Criação da Comunidade Econômica Europeia (CEE).
1963 Decreto 63/266/CEE	Buscava garantir que os cidadãos europeus tivessem acesso ao mais elevado grau de formação profissional.
1987 Parlamento e Conselho Europeu - Decisão 87/327/CEE - Programa Erasmus	Criação do Programa de Ação Comunitário em Matéria de Mobilidade dos Estudantes (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) - Programa Erasmus, sob responsabilidade da Comissão Europeia.
1988 Magna Charta Universitatum	Assinado por 400 IES, carta contendo princípios e medidas para defesa da autonomia e liberdade das instituições.
1992 Tratado de Maastricht	Criação da União Europeia .
1994 -Conselho da União Europeia - Programa Sócrates	Criação do Programa de ação comunitária Sócrates.
1997 Convenção de Lisboa	Reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior. Suplemento ao Diploma . Instituição da Rede Europeia de Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento Acadêmico e Mobilidade - ENIC.
1998 Declaração de Sorbonne	Mobilidade de estudantes e professores. Implementação de um sistema comum de dois ciclos. Promoção da Europa do conhecimento.
1998 Conferência Mundial sobre Educação Superior	Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.
1999 Declaração de Bolonha	Implementação do sistema de créditos (ECTS). Títulos facilmente legíveis e comparáveis. Dimensão europeia da educação superior e fomento à mobilidade. Cooperação europeia para a garantia da qualidade.
2001 Comunicado de Praga	Aprendizagem ao longo da vida. Inclusão da dimensão social. Envolvimento de Instituições de educação superior e de estudantes. Promoção do Espaço Europeu de Educação Superior.
2003 Comunicado de Berlim	Vínculos mais estreitos entre investigação e educação. Inclusão do doutorado com 3º ciclo. Marco europeu de qualificações (EQF). Reconhecimento das titulações e dos períodos de estudo (Suplemento ao Diploma). Garantia de qualidade no nível institucional, nacional e europeu.
2005 Comunicado de Bergen	Consolidação da dimensão social. Marcos nacionais de qualificações. Concessão e reconhecimento de títulos conjuntos. Parâmetros e diretrizes para a garantia de qualidade.
2007 Comunicado de Londres	Compromisso de elaboração de planos de ação nacionais com um controle efetivo sobre a dimensão social. Estratégia para melhorar a dimensão global do Processo de Bolonha. Criação de um Registro Europeu de Qualidade.
2009 Comunicado de Leuven	Meta de 20% até 2020 para a mobilidade estudantil. Quadro de qualificações nacionais até 2012. Metas nacionais para a dimensão social até 2020. Educação continuada como responsabilidade pública com base em parcerias.

	Qualidade como foco importante para Área de Educação Superior Europeia. Ampliar o diálogo de políticas globais por meio do Fórum de Bolonha.
2010 Declaração de Budapeste/ Viena	Assegurar recursos para IES sendo o repasse supervisionado pelas autoridades públicas. Promoção através do EEES da melhora na mobilidade e empregabilidade. Aprendizagem centrada no estudante.
2013 Comunicado de Bucareste	Garantir uma transição entre os três ciclos. Assegurar a utilização dos ECTS. Promover a Suplementação aos diplomas, empregabilidade e mobilidade.
2015 Comunicado de Yerevan	Guia do Utilizador do Sistema de Créditos Transferíveis, para auxiliar na comparabilidade e avaliação de atividades realizadas. Inserção das qualificações de ciclo curto no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior
2018 Comunicado de Paris	Implementação plena do Sistema de Crédito Transferíveis - ECTS. Revisão e adoção do Suplemento ao Diploma. Promover o acesso em um formato digital de intercâmbio de dados de formação dos estudantes, Qualificações de ciclo curtos tornam-se independentes.
2020 Comunicado de Roma	Estruturação de cursos de graduação, Garantir a qualidade e o reconhecimento de qualificações. Aprimoração dos Quadros Nacionais de Qualificações.

Fonte: elaboração própria a partir de Neves (2011) e Siebiger (2013)

A análise dos dados bibliográficos e documentais acima foi realizada a partir da estruturação dos seguintes categorias: hegemonia, educação superior, reforma de Bolonha, internacionalização, mobilidade acadêmica e globalização, sendo uma pesquisa bibliográfica e documental, o procedimento de análise se baseou na filologia de Gramsci, isto é, o método de análise das ideias a partir das origens e interpretações a elas vinculadas.

A filologia é assim, para Gramsci, um instrumento indispensável para defender a objetividade da reconstrução do passado e, em particular, do pensamento de um autor; ela deve ser acompanhada por uma série de cuidados técnicos que contribuem para o uso de um método que permita (ou pelo menos tente) deixar dizer aos textos exclusivamente o que eles dizem [...]. Além disso, no G. propugnador do método filológico e da imparcialidade historiográfica no estudo do passado o conceito de filosofia se reveste, nos Q, de um significativo papel de definição de “filologia vivente”. Os dois âmbitos, além dos mais, são vinculados, a um importante elo de conjunção é representado pelo fundamento de toda a reflexão gramsciana sobre a teoria da história, a historização do conceito de “natureza humana” (Luttis, 2018, p, 292).

Ao utilizar a metodologia filológica deixamos de observar apenas os conceitos e resultados oferecidos pelos dados recolhidos e abordaremos conjuntamente ao texto, o contexto

e a natureza histórica de toda produção literária. Conduzimos a filologia no desenvolvimento da análise da *Declaração de Bolonha*, sua origem, mediações históricas e sociais, buscando as convergências entre as finalidades deste com o que os intérpretes propõem. Entre as vantagens encontradas na utilização de pesquisa qualitativa bibliográfica de análise filológica encontram-se a facilidade de acesso a dados estáveis e o custo para a realização da pesquisa.

As fases deste trabalho foram divididas em:

1. Pesquisa bibliográfica tendo por base os principais marcadores: Processo de Bolonha; internacionalização; Erasmus; universidade e hegemonia; Mobilidade estudantil;
2. Levantamento documental: em consonância com a perspectiva dos marcadores, buscando o conjunto de documentos que demonstram a origem e a construção e a consolidação do Acordo de Bolonha;
3. Análise dos dados: cruzamento dos dados bibliográficos e documentais tendo como método a filologia, buscando as bases das ideias, as circunstâncias e relações históricas que marcaram a origem da Declaração de Bolonha.

Diante do extenso número de publicações e documentos pertinentes ao tema, foi necessário concentrar a análise em um núcleo de fontes que apresentaram informações as quais auxiliaram na compreensão das transformações ocorridas no campo da mobilidade acadêmica no contexto europeu. Assim, essa seleção foi pautada não apenas na relevância temática, mas pela exposição e representação dos discursos, diretrizes e práticas em cada período histórico. A partir disso, os documentos selecionados foram organizados em duas fases distintas, definidas a partir do marco da Declaração de Bolonha (1999).

Quadro 3: Documentos selecionados para a análise

Título	Tipo	Ano	Justificativa	Vínculo com os objetivos da pesquisa	Categorias de análise mobilizadas
Declaração de Schuman	Declaração	1950	Primeira ação de constituição de um bloco político econômico europeu a <i>Comunidade Europeia do Carvão e Aço</i> .	Contextualiza o do cenário europeu pós segunda guerra e motivações para as reformas educacionais.	Hegemonia, globalização
Tratado de Roma	Tratado	1957	Apresentou uma reconfiguração e ampliação da <i>Comunidade Europeia do Carvão e Aço</i> . Renomeada Comunidade Econômica Europeia,	Contextualiza o do cenário europeu pós segunda guerra e motivações para as reformas educacionais.	Hegemonia e globalização

			conduz a recuperação econômica da Europa e construção de um continente unificado.		
Decisão 87/327/CEE - Programa Erasmus	Decreto	1987	Instituiu o programa de mobilidade acadêmica que conduziu a internacionalização pretendida pela Declaração de Bolonha.	Apresentação e compreensão da ferramenta utilizada pela Europa para a promoção da internacionalização através da mobilidade acadêmica.	Mobilidade acadêmica e internacionalização
Tratado de Maastricht	Tratado	1992	Instituiu a unificação do continente, criação da União Europeia, expandindo as reformas por países que ainda não adentravam nos acordos anteriores.	Contextualização do cenário europeu pós segunda guerra e motivações para as reformas educacionais.	Hegemonia e globalização
Magna Charta Universitatum	Comunicado	1998	Documento carrega em seu escopo ponderações de reitores sobre a configuração das universidades europeias. Os quais explicitam princípios da educação superior europeia, utilizado posteriormente como indicativo de reformas e da elaboração da Declaração de Bolonha.	Apresentação das discussões que serão utilizadas posteriormente na construção da Declaração de Bolonha.	Educação Superior
Tratado de Lisboa	Tratado	1997	Documento instituiu diretrizes para facilitar a condução da mobilidade acadêmica europeia de forma a facilitar o acesso a documentações e aceites de qualificações.	Apresentação das diretrizes que propiciaram a mobilidade acadêmica europeia, ferramenta chave da internacionalização promovida pela Declaração de Bolonha. Os meios de condução das reformas educacionais	Internacionalização, mobilidade acadêmica e globalização
Declaração de Sorbonne	Declaração	1998	A Declaração constituiu-se de diretrizes que estruturam a elaboração da Declaração de Bolonha.	Apresentação do caminho traçado por diretrizes legais que culminaram na Declaração de Bolonha.	Internacionalização, educação superior, mobilidade acadêmica

Fonte: elaboração própria

Na fase 1 ao qual denominamos de Pré – Declaração de Bolonha, contemplou-se documentos apresentados acima, os quais antecederam a assinatura e a instituição da Declaração e que trouxeram à luz o cenário político, econômico e educacional da Europa anteriormente à consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

Para tal foram selecionados os documentos referentes a instituição de uma nova Europa, a partir da estruturação da *Comunidade Europeia do Carvão e Aço em 1951*, por um acordo voltado a constituição do comércio de aço e carvão entre os países Bélgica, França, Alemanha Ocidental, Itália, Luxemburgo e Países Baixos, buscando assim evitar possíveis divergências que poderiam abalar o continente. Renomeada de Comunidade Econômica Europeia - CEE e ampliada objetivando a recuperação econômica e reunificação das nações em 1957 através do *Tratado de Roma (1957)*. E o *Tratado de Maastricht (1992)* no qual institui-se o bloco continental denominado União Europeia.

Esses acordos são condutores da reestruturação política da Europa, a partir da reorganização do continente e da delimitação de organismos e sistemas em busca de uma unificação. Entender essa dinâmica foi de extrema importância para a condução da análise e interpretação da reforma educacional perpassando pela educação superior europeia. Anteriormente a instituição de um sistema educacional comum, fazia-se indispensável a reconstrução de um continente devastado por guerras e crises e a organização de um ideal comum. Esses documentos foram expostos de maneira a indicar o processo de construção de uma Europa unificada, mas sem adentrar aos parâmetros e diretrizes aprofundadamente, uma vez que o enfoque aqui é de uma reforma educacional.

Tratando-se dos documentos políticos educacionais, foram selecionados a *Magna Charta Universitatum (1998)* a qual apresentou pontuações de reitores de 400 universidades, estabelecendo os princípios de autonomia universitária e de livre circulação do conhecimento, no continente, antecipando as bases sobre as quais seriam construídas a *Declaração de Bolonha*.

O *Tratado de Lisboa (1997)*, que organizava diretrizes em prol da promoção da internacionalização e mobilidade dentre essas, o reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior, suplemento ao diploma e a instituição da Rede Europeia de Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento Acadêmico e Mobilidade - ENIC.

A *Declaração de Sorbonne (1998)* que carregava algumas diretrizes que constituíram a *Declaração de Bolonha*, como mobilidade de estudantes e professores, a implementação de um sistema comum de dois ciclos e a promoção da Europa do conhecimento. Essas diretrizes foram apresentadas conjuntamente no segundo capítulo dessa dissertação.

O último documento selecionado para essa fase é referente a instituição do *Programa Erasmus* (1987), o qual objetiva a promoção de mobilidade e atração de discentes e pesquisadores no e para o continente europeu em prol da internacionalização de seu ensino superior, esse será tratado no capítulo 4. Essa escolha resultou da percepção que estes carregam o desenvolvimento de ações as quais inspiraram e estruturam a *Declaração de Bolonha*.

A bibliografia de referência dessa fase foi selecionada buscando apresentar a construção da estrutura que consolidou na *Declaração de Bolonha*.

Quadro 4 - Análise a partir das referências bibliográficas

Autor/Ano	Título	Categoria	Eixo/Tema abordado	Vínculo com os objetivos da pesquisa
Amaral (2015)	O processo de Bolonha: a harmonização à sintonização, passando pela convergência	Educação superior, reforma de Bolonha	Críticas à Declaração de Sorbonne e ao Processo de Bolonha	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Araújo, Silva e Durães (2018)	Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?	Educação superior, globalização	Educação, competências e empregabilidade, qualificação profissional	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha
Bianchetti (2014;2015)	O processo de Bolonha e a submissão do Ensino Superior à formação para o mercado.; O processo de Bolonha e a globalização da educação superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação.	Globalização, hegemonia, educação superior e reforma de bolonha	Crítica ao Processo de Bolonha; submissão da universidade ao mercado; globalização e hegemonia europeia	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Bianchetti e Magalhães (2015)	Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão.	Educação superior, globalização e hegemonia	Globalização, hegemonia e mercantilização do ensino	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha
Bianchetti e Thiengo (2018)	O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade	Educação superior e internacionalização	União Europeia e a reorganização do ensino superior e internacionalização	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Borges (2013)	Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos	Educação Superior, mobilidade acadêmica, reforma de Bolonha,	Processo de Bolonha, mobilidade acadêmica, ECTS, harmonização do ensino superior	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Brandalise e Heinzele (2020)	Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens	Educação superior, internacionalização e globalização	Transformações do século XX, globalização, impactos sociais,	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha

			culturais e políticos	
Cachapuz (2012,2020)	A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização; O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural	Educação superior, hegemonia e globalização	História da universidade; sociedade do conhecimento; universidade da globalização	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha
De Mari (2006;2012)	Sociedade do conhecimento: A escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos / Knowledge society: the school and back/rev of contemporary challenges;	Educação superior, hegemonia e globalização	Conhecimento como insumo econômico; competitividade internacional, sociedade do conhecimento e economia do conhecimento	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Dias Sobrinho (2008)	O processo de Bolonha	Educação Superior, internacionalização e globalização	Reformas educacionais; mercantilização e padronização do ensino superior; globalização e tecnologia	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha; Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Hortale e Mora (2004)	Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha	Educação Superior	Modelos de universidade europeia (Humboldtiano, Napoleônico, Anglo-saxão); autonomia; financiamento; comparabilidade	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Lima, Azevedo e Catani (2008)	Educação Superior, Internacionalização e Circulação de idéias: Ajustando os termos e desfazendo mitos	Ensino superior, internacionalização e mobilidade acadêmica	Espaço Europeu de Ensino Superior; Processo de Bolonha; políticas supranacionais	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Macedo (2017)	O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia	Ensino superior e globalização	Crises da universidade diante da globalização e neoliberalismo	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha;
Magalhães (2018)	A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior Europeia	Ensino superior e hegemonia	Modelos universitários europeus, educação liberal; finalidade do conhecimento; autonomia intelectual	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha;
Morgado (2009)	Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado	Globalização, hegemonia	Globalização; reformas mercadológicas; Processo de Bolonha	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha; Influências do

				Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Neves e Koppe(2009)	Processo de Bolonha: a reforma do sistema de educação superior europeu	Ensino superior	Conselho da Europa; cooperação supranacional; tensões na harmonização educacional	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Riedo e Pereira (2007)	O processo de Bolonha e suas consequências na Itália	Ensino Superior, mobilidade acadêmica e reforma de bolonha	Antecedentes de Bolonha; cooperação universitária; mobilidade acadêmica	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Robertson (2009)	O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?.	Globalização	Globalização; neoliberalismo; influência da OCDE, Unesco e Banco Mundial	Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Sam Sidjei (2014)	Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models	Educação superior, hegemonia e globalização	Modelo anglo-americano; massificação; descentralização do ensino superior	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha;
Siebigier (2013)	O Processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais	Educação Superior	História e modelos de universidade; competitividade do ensino superior europeu	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha; Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Theis (2013)	A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual	Hegemonia, globalização e educação superior	Sociedade e economia do conhecimento; papel estratégico da educação	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha; Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica
Wielewicki e Oliveira (2010)	Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha	Globalização, hegemonia	Transformações globais (século XX–XXI); reestruturação pós-guerra; globalização	Razões do surgimento da Declaração de Bolonha;Influências do Processo de Bolonha na mobilidade acadêmica

Fonte: elaboração própria

Assim, no campo teórico, abarcamos autores como Dias Sobrinho (2008) e Bianchetti (2014, 2015) os quais carregam em suas leituras críticas o papel das instituições de ensino

superior em meio ao avanço de ideias neoliberais. Em Bolonha e sua construção Dias Sobrinho problematiza a mercantilização da educação superior e a padronização de sistemas educacionais em cenários desiguais. Bianchetti (2014,2015) enriquece e aprofunda o debate fundado nesta pesquisa ao situar o Processo de Bolonha em um quadro de globalização econômica e submissão da universidade às demandas mercantis, discutindo também o deslocamento da universidade de espaço crítico para espaço empresarial.

Buscando complementar a perspectiva crítica situar historicamente as transformações no cenário europeu, recorremos as discussões dos modelos institucionais e antecedentes políticos dos autores: Hortale e Mora (2004), Siebiger (2013) e Magalhães (2018) sobre os modelos Humboldtiano, Napoleônico e Anglo-saxão e suas implicações para a autonomia e comparabilidade. Na mesma direção, Lima, Azevedo e Catani (2008) e Riedo e Pereira (2007) analisam a construção do espaço europeu de ensino superior e dispositivos pré-bolonha enquanto Bianchetti e Magalhães (2015) e Bianchetti e Thiengo (2018) evidenciam a dimensão geopolítica de integração europeia e a tentativa de recuperação da hegemonia frente ao avanço de outras potências.

Também buscamos dialogar com análises sobre modelos estrangeiros e processo de massificação do ensino superior abordados por Sam e Sidjei (2014) através de suas discussões acerca do modelo anglo-americano e as *research universities* e sua influência sobre a universidade global. Complementando-os com autores que relacionam a formação de competências e empregabilidade, como Araújo, Silva e Durães (2018) e Morgado (2009). Em uma análise da transição e harmonização de sistemas abordamos a perspectiva de autores como Amaral (2015), Morgado (2009), Neves e Koppe (2009) e Borges (2013) os quais evidenciam o debate interno ao espaço europeu da necessidade de convergência e as tensões que emergem dessa padronização eletiva, além da presença de discursos de modernização e competitividade já presentes nos discursos políticos e reformistas Pré – Declaração.

No plano das transformações globais, trazemos à luz autores como Cachapuz (2012,2020) e Robertson (2009) , os quais abordam o percurso histórico de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior e a projeção do modelo europeu ganhando espaço internacionalmente. Incorporamos contribuições de Wielewicki e Oliveira (2010) e Brandalise e Heinzle (2020), que elucidam as mudanças geopolíticas, tecnológicas e econômicas do pós guerra. Na contextualização e análises acerca da emergência da sociedade do conhecimento e economia do conhecimento abarcamos as discussões de Theis (2013) e De Mari (2006;2012) , os quais problematizam o papel do conhecimento como insumo econômico e as implicações

ideológicas dessa concepção. Nessa mesma linha, Macedo (2017) problematiza as crises contemporâneas da universidade diante das pressões neoliberais e tecnológicas.

Os textos selecionados para essa fase caracterizam-se pela capacidade de situar a reforma do ensino superior europeu em um campo de forças mais amplo, envolvido por globalização, circulação de saberes e disputas hegemônicas. Essa seleção, portanto, não se limita a descrever documentos políticos, mas busca compreender como eles se inserem em um campo de disputas políticas, econômicas e acadêmicas. A fase pré-declaração, assim, é caracterizada não como mera preparação técnica, mas como um momento em que diferentes forças históricas e ideológicas se articularam em torno da construção de um ideal de unificação universitária.

A Fase 2, intitulada Pós – Declaração de Bolonha, caracteriza-se pela formalização e implementação de Bolonha e dos documentos que consolidaram a instituição do Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES. Os documentos selecionados estão expostos no quadro abaixo.

Quadro 5 – Documentos selecionados para análise da fase 2

Título	Tipo	Ano	Justificativa	Categorias de análise mobilizadas	Vínculo com os objetivos da pesquisa
Declaração de Bolonha	Declaração	1999	Fonte principal de análise dessa pesquisa	Educação superior, reforma de Bolonha, internacionalização e mobilidade acadêmica	Apresentação das diretrizes da reforma universitária europeia, objetivando a internacionalização através da expansão da mobilidade acadêmica e atração de discentes e pesquisadores estrangeiros
Comunicado Ministerial (Praga, Berlim, Londres, Leuven, Bucareste, Yerevan, Paris e Roma)	Comunicado	Praga 2001, Berlim 2003, Londres 2007, Leuven 2009, Bucareste 2012, Yerevan 2015, Paris 2018 e Roma 2020	Resultados e considerações das reuniões de avaliação e condução das reformas propiciadas por Bolonha, ocorridas bianualmente após a sua implementação	Educação superior, globalização, reforma de Bolonha, internacionalização, hegemonia, mobilidade acadêmica	Contextualização do cenário europeu pós Declaração de Bolonha, evidenciando reformas, tensões e resultados, assim como, a ampliação dos objetivos primários da Declaração de acordo com as necessidades emergidas de contextos de empregabilidade,

					inclusão social e inovação.
European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)	Documento norteador	1989	Instrumento utilizado para contabilização de créditos obtenção de qualificação e acesso a mobilidade entre instituições e países.	Internacionalização e mobilidade acadêmica	Apresentação e compreensão da ferramenta utilizada pela Europa para facilitar a troca de informações sobre indivíduos em mobilidade, em caráter de obtenção de qualificação e avaliação de suas produções e atividades.
Relatório de Implementação do Processo de Bolonha (Observatório Eurydice)	Relatório	2020	Documento que expõem e avalia os avanços da aplicação das políticas pós Declaração de Bolonha entre os Estados-membros da União Europeia.	Educação superior, globalização, reforma de Bolonha, internacionalização, hegemonia, mobilidade acadêmica	Contextualização do cenário universitário europeu pós Declaração de Bolonha em caráter de desenvolvimento, aplicação das reformas instituídas.

Fonte: elaboração própria

A análise incidiu sobre a *Declaração de Bolonha* (1999), selecionada como fonte primária fundamental desta pesquisa, a qual estabelece as diretrizes centrais da reforma universitária: adoção do sistema de ciclos, mobilidade como eixo estruturante e comparabilidade de diplomas. A seguir, foram analisados os Comunicados Ministeriais das reuniões de avaliação e condução das reformas propiciadas por Bolonha, ocorridas bianualmente após a sua implementação (*Praga 2001, Berlim 2003, Londres 2007, Leuven 2009, Bucareste 2012, Yerevan 2015, Paris 2018 e Roma 2020*). Estes permitiram acompanhar a evolução dos acordos e tensões internas do EEES, assim como a ampliação progressiva de seus objetivos, incluindo empregabilidade, inovação e inclusão social.

Em termos de instrumentação e avaliação de resultados foram selecionados o documento referente a aplicação do *European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)*, o Relatório da Comissão Europeia (2009) o qual evidenciava a evolução da internacionalização do ensino superior europeu e o *Relatório de Implementação da Declaração de Bolonha* (Observatório Eurydice, 2020) que apresenta uma análise comparativa da aplicação das políticas entre os Estados-membros, revelando avanços e desigualdades. Esses documentos foram escolhidos porque permitem fundamentar empiricamente a análise crítica, oferecendo dados oficiais que dialogam com a literatura acadêmica.

Quadro 6 – Referências de análise do Pós-Declaração de Bolonha

Autor	Título	Categoria	Eixo/Tema	Vínculo com o objetivo da pesquisa
Amaral (2015)	O processo de Bolonha: a harmonização à sintonização, passando pela convergência	Reforma de Bolonha	Estrutura da Declaração de Bolonha e primeiras etapas	Contribui para analisar as razões do surgimento da Declaração de Bolonha e compreender suas influências iniciais na estrutura da educação superior e na mobilidade acadêmica
Araújo; Silva; Durães (2018)	Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?	Educação superior e reforma de Bolonha	Competências e currículo vinculados à Declaração	Permite examinar como o Processo de Bolonha influenciou a formação acadêmica e as competências exigidas reforçando a análise dos impactos estruturais no ensino superior brasileiro.
Araújo; Palmeirão (2023)	Erasmus+: Um estudo da rota das práticas de inovação pedagógica	Internacionalização e mobilidade acadêmica	Erasmus e inovação pedagógica	Relaciona-se diretamente à análise do Programa Erasmus como proposta de internacionalização europeia ,evidenciando o papel da inovação pedagógica na mobilidade acadêmica.
Azevedo; Catani (2013)	Educação Superior, Internacionalização e Circulação de ideias	Hegemonia e internacionalização	Circulação de ideias e internacionalização	Fundamenta a análise da internacionalização ,ao discutir a circulação de ideias no ensino superior e seus reflexos na mobilidade entre Brasil e Europa
Bandeira (2018)	Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica no Brasil	Contribui para examinar o processo de mobilidade estudantil do Brasil para a Europa, possibilitando comparações entre programas nacionais e o modelo europeu de mobilidade.
Bianchetti (2014)	O processo de Bolonha e a submissão do Ensino Superior à	Educação superior, globalização e reforma de Bolonha	Educação mercadologia, Declaração de Bolonha	Apoia a análise crítica das influências do Processo de Bolonha

	formação para o mercado			na educação superior, destacando a hegemonia do mercado na lógica da reforma
Bianchetti (2015)	O processo de Bolonha e a globalização da educação superior	Globalização e reforma de Bolonha	Globalização e efeitos do pós-Bolonha	Auxilia na compreensão das razões globais que justificaram a Declaração e nos efeitos da globalização sobre a mobilidade acadêmica e a internacionalização
Bianchetti; Magalhães (2015)	Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão	Internacionalização, globalização, educação superior e reforma de Bolonha	Internacionalização e autonomia universitária	Contribui para a análise da proposta europeia de internacionalização), destacando tensões entre autonomia universitária e políticas globais de mobilidade
Bianchetti; Thiengo (2018)	O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização	Reforma de Bolonha e internacionalização	Internacionalização e autonomia universitária Fases e expansão do processo	Ajuda a entender as razões do surgimento e evolução da Declaração, além de analisar a expansão internacional do modelo e seus reflexos sobre a mobilidade Brasil-Europa
Bianchi; Godóy; Figueiredo (2017)	Determinantes da mobilidade acadêmica no ensino superior internacional	Internacionalização, ensino superior e mobilidade acadêmica	Determinantes da mobilidade internacional	Fornece subsídios para analisar o processo de mobilidade estudantil Brasil-Europa, identificando fatores que condicionam a participação de estudantes em programas internacionais.
Cachapuz (2012,2020)	A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização; O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural	Reforma de Bolonha, educação superior	Implementação da Declaração	Contribui para compreender as razões do surgimento da Declaração e analisar criticamente as influências de sua implementação na educação superior

Castro; Neto (2012)	O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina	Internacionalização e mobilidade acadêmica	Mobilidade estudantil na América Latina	Oferece base comparativa para analisar a mobilidade estudantil Brasil-Europa reforçando a discussão da internacionalização como estratégia política
Dabasi-Halász, Z. et al. (2019)	International youth mobility in Eastern and Western Europe – the case of the Erasmus+ programme	Internacionalização, mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica na Europa e o Programa Erasmus	Relaciona-se diretamente à proposta de internacionalização da Europa com foco no Programa Erasmus, além de permitir compreender dinâmicas da mobilidade acadêmica europeia
Dalcin (2011)	A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica e interculturalidade	Contribui para a análise do processo de mobilidade estudantil Brasil-Europa, ao destacar os efeitos interculturais da mobilidade acadêmica
Dias Sobrinho (2008)	O processo de Bolonha	Reforma de Bolonha	Convergência, qualidade e desafios iniciais da Declaração	Fundamenta a análise das razões do surgimento da Declaração e seus desdobramentos iniciais na mobilidade e estrutura da educação superior
Ferreira (2022)	Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a Europa?	Educação superior e reforma de Bolonha	Reformas universitárias pós-Bolonha	Relaciona-se à análise das influências do Processo de Bolonha na estrutura do ensino superior e ao papel reformador das políticas europeias de internacionalização
Granja; Carneiro (2020)	O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas	Mobilidade acadêmica e internacionalização	Mobilidade acadêmica brasileira e políticas públicas	Apoia a análise da mobilidade estudantil brasileira, permitindo comparações com os efeitos da mobilidade europeia impulsionada pelo Processo de Bolonha

Knigh (2020)	Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios	Globalização e internacionalização	Internacionalização nível global	Contribui diretamente para analisar a proposta de internacionalização da Europa, oferecendo bases conceituais para compreender também a mobilidade estudantil Brasil-Europa
Lima; Maranhão (2008)	Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil.	Hegemonia, globalização, mobilidade acadêmica	Mobilidade em nível global, definição de internacionalização	Reforça a análise da mobilidade acadêmica entre Brasil e Europa, discutindo a inserção do Brasil no sistema mundial de internacionalização
Lima; Maranhão (2009)	O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva	Internacionalização, hegemonia globalização e mobilidade acadêmica	Mobilidade em nível global	Reforça a análise da mobilidade acadêmica entre Brasil e Europa, discutindo a inserção do Brasil no sistema mundial de internacionalização
Macedo (2017)	O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia	Reforma de Bolonha e educação superior	Estrutura da educação superior da Declaração de Bolonha	Contribui para analisar as influências da Declaração de Bolonha na estrutura da educação superior ao detalhar os ciclos formativos que impactam a mobilidade acadêmica
Mello; Dias (2011)	Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios	Reforma de Bolonha, hegemonia e globalização	Impactos pós Declaração	Contribui para analisar as influências do Declaração de Bolonha no ensino superior brasileiro e as razões da sua expansão para contextos além da Europa
Morgado (2009)	Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado	Reforma de Bolonha, globalização e hegemonia	Pós-Bolonha e globalização	Fundamenta a análise das razões do surgimento da Declaração de Bolonha no contexto da globalização, além de problematizar seus impactos na

				mobilidade acadêmica
Morosini (2011)	Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras	Internacionalização, mobilidade acadêmica	Modelos de cooperação internacional	Relaciona-se à proposta de internacionalização e à análise da mobilidade Brasil-Europa, discutindo como as universidades brasileiras participam de redes globais
Morosini; Dalla Corte; Bolzan (orgs.) (2023)	Futuros da educação superior: tendências e cenários em contextos emergentes	Educação superior e hegemonia	Tendências e cenários internacionais	Contribui para refletir sobre os efeitos de longo prazo das reformas de Bolonha e seus impactos na mobilidade internacional, além de perspectivas futuras para o Brasil
Neves; Koppe (20x)	O Processo de Bolonha: diagnósticos e desafios	Reforma de Bolonha	Declaração de Bolonha e seu marco histórico	Declaração como maior projeto educacional global Vínculo com os objetivos da pesquisa: Apoia a análise das razões do surgimento da Declaração e de sua influência sobre a mobilidade acadêmica internacional
Robertson (2009)	O processo de Bolonha da Europa torna-se global	Reforma de Bolonha, globalização, educação superior	Expansão do ensino superior europeu	Contribui para compreender como a Europa buscou difundir hegemonicamente o modelo de Bolonha e analisar seus efeitos na mobilidade Brasil-Europa
Sehnm (2018)	Os programas Erasmus e Ciência sem Fronteiras como materialização da internacionalização universitária	Internacionalização, globalização e hegemonia	Internacionalização pós-Bolonha	Relaciona-se à proposta europeia de internacionalização via Erasmus e à mobilidade estudantil brasileira, comparando experiências.
Sette-Câmara; Pinto (2021)	O Programa Erasmus e a política de mobilidade na Europa	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica europeia e o Programa Erasmus	Contribui diretamente para o exame da mobilidade acadêmica europeia e para a análise do

				Erasmus como eixo central da internacionalização europeia
Siebigler (2013)	O Processo de Bolonha e a universidade brasileira	Hegemonia e reforma de Bolonha	Impactos da Declaração de Bolonha no Brasil	Reforça a análise das influências da Declaração de Bolonha na estrutura da educação superior brasileira, destacando as implicações para a mobilidade acadêmica
Sousa, Borges; Afonso (2019)	World-Class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes	Hegemonia, globalização e mobilidade acadêmica	Mobilidade internacional e universidades de elite	Apoia a análise do processo de mobilidade estudantil do Brasil para a Europa, relacionando-o às desigualdades e aos critérios seletivos da internacionalização
Theis (2013)	A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual	Globalização, internacionalização e hegemonia	Globalização e desigualdade	Contribui para compreender as razões do surgimento da Declaração ,problematizando os efeitos desiguais da globalização sobre a mobilidade acadêmica
De Mari; Thiengo (2023)	O Reuni Digital e a conformação de uma agenda para a educação superior no pós-covid-19	Internacionalização e educação superior	Internacionalização, globalização, tecnologia e desigualdade de acesso	Contribui para ampliar a análise da proposta de internacionalização , considerando novas dinâmicas digitais que também afetam a mobilidade acadêmica. Embora não trate diretamente do Processo de Bolonha, oferece elementos para refletir sobre a continuidade da internacionalização em contextos recentes, conectando-se indiretamente ao Brasil–Europa

Fonte: elaboração própria

Tratando-se da literatura utilizada para a análise desta fase, foram selecionados autores e seus respectivos trabalhos como Robertson (2009), Magalhães (2018), Neves (2011).

Bianchetti e Thiengo (2018), bem como Amaral (2004; 2015), Cachapuz (2009), Dias Sobrinho (2007; 2008) e Macedo (2017) que discutem e problematizam a dimensão política da *Declaração de Bolonha* e seus impactos no cenário universitário, com leituras de médio a longo prazo capazes de auxiliar na compreensão não apenas da implementação, mas seus desdobramentos e permanências e inconsistências, apresentando essa fase como um campo de expansão e complexificação, em que a mobilidade pretendida se entrelaça com desigualdades e pressões mercadológicas.

Outra análise constituída nessa fase refere-se a compreensão da construção e impacto do *Programa Erasmus*, buscando trabalhos que analisassem os fluxos de mobilidades e distribuição de oportunidades, os quais trouxeram à luz a presença de desigualdade e o evidenciaram as diferenças entre mobilidade da Europa Ocidental e Oriental, a persistência de barreiras socioeconômicas e institucionais através da apresentação e interpretação de dados concretos e análises comparativas que reforçam a hipótese das desigualdades estruturais no acesso à mobilidade. Utilizando como referência autores como Sehnem (2018), Lucas et al, (2017), Mauritti et al. (2023). Sette-Câmara e Pinto (2021), Dabasi-Halász et al. (2019), Sousa, Borges e Afonso (2019) e Araújo e Palmeirão (2023), que contribuem para ampliar a análise sobre os programas de mobilidade, sua efetividade e suas limitações.

Para contribuições nas discussões dos impactos da *Declaração de Bolonha* e da internacionalização do ensino superior europeu em nações e blocos não pertencentes a UE, foram abarcados trabalhos de Azevedo e Catani (2013), Knight (2020), Morosini (2011,2023), ampliando o conceito de internacionalização e mobilidade, estabelecendo um paralelo com realidades de países em desenvolvimento, como o Brasil, as formas de cooperação internacional e os impactos de todo o processo sobre a produção de conhecimento em caráter global. Alinhando essas discussões a conceituação dos tipos de internacionalização apresentados por Lima e Maranhão (2008,2009) trazendo a luz a desigualdade de inserção de países periféricos e a dominação ao qual estes se submetem em perspectiva Norte – Sul global. Nesse mesmo eixo, autores como Bandeira (2018), Bianchi, Godóy e Figueiredo (2017), Dalcin (2011), Granja e Carneiro (2020) e Theis (2013) fortalecem as discussões acerca da mobilidade internacional e das assimetrias de acesso.

A partir disso, a escolha de documentos e bibliografia da fase pós-declaração buscou não apenas registrar o avanço institucional da reforma, mas também evidenciar as contradições, desigualdades e disputas que perpassam o EEES. Através das fontes normativas, relatórios oficiais e análises críticas, a discussão dessa fase oferece um quadro abrangente para

compreender a mobilidade acadêmica no contexto europeu contemporâneo e o impacto global desta, em seus objetivos de integração e em seus limites estruturais.

A seleção desses autores citados anteriormente e dos demais autores utilizados nesta dissertação se justifica porque ajudam a compreender que as reformas não podem e não devem ser interpretadas como neutras, esvaziadas de viés ideológicos e interesses de seus idealizadores ou puramente técnicas, mas como parte de um movimento político-ideológico que objetiva um fim muito além daquele enunciado em seu escopo. Os dados aqui analisados não esgotam as referências ou estudos, mas permitem ampliar as concepções e conhecimentos acerca da mobilidade no ensino superior e da estruturação de políticas em prol dessa e da internacionalização, tendo como base de efetivação as reformas propiciadas pela *Declaração de Bolonha*.

Quadro 7 – Categorias analíticas e os vínculos com os objetivos da pesquisa

Categoria	Vínculo com o tema	Vínculo com o objetivo da investigação
Educação Superior	Base estrutural onde se inserem as reformas e transformações promovidas pelo Processo de Bolonha, afetando currículo, autonomia, qualidade e comparabilidade.	Permite compreender como a reforma europeia impacta a estrutura e as dinâmicas da educação superior.
Globalização	Contexto mais amplo que pressiona pela padronização, competitividade e circulação de modelos universitários.	Explica as razões do surgimento da Declaração de Bolonha e seus desdobramentos internacionais.
Hegemonia	Evidencia a imposição de modelos educacionais do Norte global (Europa/EUA) sobre países periféricos, consolidando desigualdades.	Relaciona-se ao objetivo de analisar os reflexos da mobilidade e da reforma na Europa e no Brasil, destacando dependências e assimetrias.
Internacionalização	Estratégia central do Processo de Bolonha, materializada em políticas de cooperação, atração de estudantes e programas como o Erasmus.	Vincula-se ao objetivo de analisar a proposta de internacionalização europeia com foco no Erasmus e suas repercussões.
Mobilidade acadêmica	Elemento-chave da reforma de Bolonha e do Erasmus, ampliando circulação de estudantes, professores e pesquisadores	Relaciona-se diretamente ao objetivo central: analisar as influências do Processo de Bolonha na mobilidade entre Brasil e Europa.
Reforma de Bolonha	Marco regulador que institucionaliza mudanças na educação superior europeia, estruturando o EEES.	Permite analisar tanto as razões do surgimento quanto os efeitos concretos sobre mobilidade, internacionalização e políticas educacionais.

Fonte: elaboração própria

As categorias analíticas utilizadas nessa dissertação, educação superior, globalização, hegemonia, internacionalização, mobilidade acadêmica e Reforma de Bolonha, permitiram

compreender de maneira integrada a complexidade do fenômeno investigado. A categoria educação superior é tomada como campo de materialização das reformas, trazendo a luz como a *Declaração de Bolonha*, durante todo o percurso de sua implementação, reorganiza currículos, títulos, estruturas, o fazer pedagógico em função do cenário global competitivo vigente. A partir desse contexto, a globalização atua como pano de fundo das transformações, estipulando novas exigências de produtividade e circulação de modelos acadêmicos que transpassam fronteiras. A hegemonia, expressa-se na capacidade de países centrais projetarem seus paradigmas educacionais, transformando a universidade em um espaço de reprodução de desigualdades históricas e sociais, na medida em que países periféricos, como o Brasil, assumem papel de receptores de tais modelos e práticas.

A internacionalização e a mobilidade acadêmica tornam-se instrumentos estratégicos de consolidação dessas dinâmicas. O incentivo à circulação de estudantes e pesquisados, oportunizado pelo *Programa Erasmus*, revela-se simultaneamente como oportunidade de integração e como mecanismo de afirmação do protagonismo europeu no campo educacional. Nesse sentido, a mobilidade, deixa de ser um processo de enriquecimento cultural e científico e assume um caráter político e econômico, reforçando dependências estruturais. Por fim, a categoria Reforma de Bolonha configura-se como marco regulador dessas transformações, a partir da institucionalização de medidas que fortalecem a competitividade das universidades europeias, e concomitantemente estabelecem referenciais globais que condicionam outros sistemas de ensino. Assim, o estudo crítico a partir dessas categorias possibilitou compreender não apenas a lógica de surgimento e implementação da *Declaração de Bolonha*, mas também os impactos de seu modelo internacionalizante sobre o ensino superior europeu e mundial, revelando as tensões entre oportunidades de inserção e riscos de subordinação.

No capítulo a seguir, iniciaremos a análise e discussão dos documentos selecionados do período anterior a *Declaração de Bolonha*. Tendo como embasamento teórico o material bibliográfico selecionado e exposto anteriormente.

CAPÍTULO II

PROCESSO DE BOLONHA: ANTECEDENTES DA UNIDADE EUROPEIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, pretende-se analisar e discutir os antecedentes e caminhos anteriores à *Declaração de Bolonha*. Para tal, é dividido em três partes: na primeira busca-se delinear um panorama pós-segunda guerra mundial e a emergência de uma nova ordenação, de um mundo globalizado e os impactos diretos na perda hegemônica global da Europa e ascensão de novos blocos e nações ao poder. Na segunda parte, será realizado um apanhado histórico, político e social da Universidade e do papel da educação superior nesta disputa hegemônica. Na terceira, iniciaremos uma exposição sobre o processo de reformas até a *Declaração de Bolonha*, apresentando seus principais antecedentes, a *Magna Charta Universitatum*, a *Convenção de Lisboa* e a *Declaração de Sorbonne*, analisando-os e a influência desses em seu escopo.

O continente europeu apresenta uma diversidade de aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais e suas instituições de ensino superior encontram-se emergidas e estruturadas nesta diversidade, apresentando diferentes perfis e ordenações. De acordo com Hortale e Mora (2004), o desenvolvimento múltiplo da natureza das instituições foi influenciado pela organização dos Estado - nações da Europa, nos primórdios do século XIX, anteriormente de caráter privado, passaram a ser tuteladas pelo Estado, assumindo como principal objetivo a formação de profissionais para atuarem na ascendente sociedade industrial. Constituindo-se a partir de três modelos:

- a) Humboldtiano (Alemanha), que considera a pesquisa como a finalidade primeira da universidade, convertendo-se as instituições universitárias existentes em centros de desenvolvimento científico basicamente estatais;
- b) Napoleônico (França), concebida como serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da nação por meio do estabelecimento de uma “elite indispensável” ao funcionamento do Estado;
- c) Anglo-saxão (Reino Unido), que concebe a universidade – universidades civis – como instituições públicas no que diz respeito ao acesso de estudantes, mas privadas do ponto de vista jurídico (Siebiger, 2013, p. 43-44).

Lima, Azevedo e Catani (2008), apontam que tal multiplicidade não se apresentava como uma problemática, mas sim como resultado de processos históricos heterogêneos que colaboraram para a riqueza cultural e educacional, autogestão e autonomia das universidades e representavam o cerne europeu. Entretanto, o movimento de globalização transformou profundamente o cenário mundial em diversos aspectos. De acordo com Brandalise e Heinzle

(2020), as mudanças que ocorreram no advento do século XX, especialmente no período pós-segunda guerra mundial, com a expansão tecnológica e o maior acesso a essas inovações, provocaram uma reestruturação nas relações sociais, culturais, econômicas, educacionais e políticas. A partir dessas transformações, iniciou-se um processo intenso de adaptação e flexibilização, no qual as nações buscaram equipar-se com ferramentas para garantir uma posição dominante em um mundo transnacionalizado (Brandalise; Heinzle, 2020).

Em uma perspectiva educacional, a partir de 1980, emergem novas formas de governo e sistematização do ensino superior, ocasionados por reformas neoliberais, propiciando a constituição de modelos institucionais divergentes dos países nórdicos e sulistas, baseados no que os autores nomeiam de anglo-americano. Hortale e Mora (2004), apresentam alguns pontos que justificariam esse processo, o número elevado de instituições públicas, em contrapartida a baixa taxa de matrículas nestas; a discrepância dos modelos germânico e napoleônico, ao se tratar do vínculo empregatício entre os docentes - servidores públicos-, com a existência do vínculo direto com a universidade no primeiro modelo e no segundo, docentes compondo quadros de servidores do Estado e menos integrados à instituição. O financiamento dos sistemas é público, pelo caráter das instituições, as baixas taxas pagas pelos discentes e o investimento externo de instituições privadas não seguiria os altos índices como os apresentados pelos Estados Unidos.

Além da autonomia universitária limitada apenas a liberdade acadêmica, sendo seu funcionamento, financiamento, corpo docente e cursos subordinados à decisão do Estado; a ausência de uma resposta eficaz às demandas da sociedade pelas universidades; universidades de modelo napoleônico apresentam cursos homogêneos, impedindo a sua flexibilização e diversificação; longos ciclos de formação, com alto índice de evasão e desemprego, ocasionada pela falha na articulação das aprendizagens desenvolvidas com as necessidades do mercado de trabalho e pouca variedade entre instituições ao se tratar de objetivos e planos de ensino.

Todos esses pontos, ocasionaram, segundo os autores, uma incompatibilidade entre a educação oferecida e as necessidades advindas da sociedade contemporânea. A partir disso, Hortale e Mora (2004) pontuam problemáticas relacionadas à mobilidade acadêmica pela falta de comparabilidade entre instituições, isolamento das instituições, ausência de investimentos privados, o que ocasiona um menor percentual de oferecimento de serviços comparado às universidades americanas, rigidez estrutural que impacta na capacidade competitiva, problemáticas de eficácia e eficiência em responder às necessidades de massificação e modernização.

Siebiger (2013) pontua que esses fatores ocasionaram a perda de competitividade internacional e atratividade do ensino superior europeu, a partir disso, se apresentam três direcionamentos, em uma perspectiva contemporânea, defendida pelos favoráveis à reforma: a. as instituições deveriam atuar como empresas; b. oferecer serviços de ensino e pesquisa, a discentes conceituados bem como a clientes; c. estruturar seus currículos em determinações advindas do mercado.

Em uma perspectiva econômica e geopolítica, a partir das influências da globalização e dos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial (BM), de acordo com Robertson (2009), no período pós-segunda guerra as maiores economias europeias viviam uma recessão, grande parte dos diplomados encontravam-se desempregados, o que legitimava o projeto. Em uma perspectiva global, a ascensão da economia, transnacionalização da produção e do mercado financeiro, forçou a Europa a buscar transformações baseadas no livre comércio. Observa-se um interesse nas reformas, na ampliação da economia de serviços, a partir da educação superior e do domínio da propriedade intelectual, ligado ao crescimento da dominação americana e a perda de espaço europeu no domínio e produção de bens a nível mundial.

Adotando programas de cooperação e de financiamento, produzindo relatórios, livros brancos e outros textos de natureza político-normativa, decidindo frequentemente através da nova metodologia da “adesão voluntária” dos governos nacionais a políticas comuns ou, noutros casos, podendo vir a admitir processos de *opting-out* (ficar-de-fora, ainda que transitoriamente), estabelecendo metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas, a UE vem-se revelando um autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior. Conforme já foi observado, trata-se de algo sem precedentes: da produção de uma “política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (Azevedo, 2006, p. 173, citado por Lima, Azevedo e Catani, 2008, p. 8-9), ou seja, de uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior”. É aqui, face ao novo desígnio de criação de um sistema europeu de educação superior, sem dúvida impulsionado e regulado pela União, mas com um alcance que já ultrapassa, em muito, as suas fronteiras políticas atuais, que o modelo institucional de tipo anglo-americano emerge em toda a sua expressão, seja em termos estruturais, seja em termos de regulação e de competitividade, e, até, de hegemonia lingüística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais (Lima, Azevedo, Catani, 2008, p. 8-9).

Isso transcorreria segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, o que propicia segundo o próprio *Processo de Bolonha*, a internacionalização e o aumento da competitividade, a partir do incentivo à mobilidade pela flexibilização no acesso a documentos relacionados a diplomação e a compatibilidade entre instituições advindas de um sistema de grau, de créditos e ciclos comuns. É importante ressaltar, que o *Processo de Bolonha* se estrutura a partir de expedientes anteriores à sua formulação, e a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior não se inicia desta, mas da construção de uma Europa pós-segunda guerra mundial, como será apontado ao longo deste capítulo.

Neste cenário, a Europa, outrora dominante e hegemônica, apresenta-se em um processo de superação por nações emergentes, sendo a principal delas, os Estados Unidos. Em resposta a esse processo a Europa, reage em diferentes frentes, em primeiro por meio de iniciativas políticas e econômicas, buscando manter sua relevância no cenário, unificando-se pela instituição da União Europeia e, em segundo plano, reconstruindo seu ideal formativo para o mercado de trabalho, através de uma ampla reestruturação de sua Educação Superior, com maior ênfase por meio de um acordo multinacional denominado *Processo de Bolonha*.

Percebemos assim que a Europa, como uma espécie de gigante, se deu conta que estava semiadormecido e que precisava acordar para recuperar o terreno perdido e (re)assumir o protagonismo que a havia caracterizado por tanto tempo. Para tanto, nas frentes econômicas e políticas, apostará na estratégia da UE a fim de criar um espaço comum, com eliminação de entraves aduaneiros, com unificação monetária, com flexibilização do mercado de trabalho e uma série de medidas que concretizariam os “Estados Unidos da Europa”. De outra parte, um investimento pesado na reorganização da universidade, de tal forma que voltasse a ser atrativa e que estivesse aberta ao livre trânsito de discentes e pesquisadores, que se relacionasse mais fluidamente com o setor produtivo, enfim, que contribuísse para a concretização da almejada “Europa do conhecimento” (Bianchetti; Thiengo, 2018, p. 417).

Dias Sobrinho (2007) define reformas na área da educação como, configurações de um arcabouço burocrático e legal, em sua maioria concebidas por políticos, objetivando responder às demandas e/ou problemas específicos, aliadas a projetos mais amplos de dado governo ou sistema de poder. Assim, as propostas de reforma se apresentam como uma solução para superar uma situação considerada indesejável e contra a sua perpetuação. Ainda segundo o autor, a *Declaração de Bolonha*, resultou em reformas que não se diferem disto. Assinada em 1999, objetiva compatibilizar sistemas educativos de países e instituir um Espaço Europeu de Educação Superior; desabrochando-se em um programa de reforma de uma educação superior que oferte condições para inovação, produtividade e competitividade.

Para compreender uma ação política desta magnitude é necessário apreender e desvendar os precedentes históricos anteriores à sua implementação, uma vez que esta ação seria o produto, mas não necessariamente o produto final, de uma série de intervenções, organizações, organismos e práticas desenhados ao longo de um ou mais períodos históricos. O *Processo de Bolonha* não se afasta desta afirmação, segundo autores como Bianchetti (2018), Robertson (2009), Macedo (2017), Cachapuz (2012), dentre outros. Sua elaboração, seus objetivos e justificativa antecedem a construção de seu escopo, baseado em encontros, acordos e documentos desenvolvidos precedentemente.

2.1 A formação de um bloco continental: o caminhar de um novo continente

O *Processo de Bolonha* é desenhado em diferentes temporalidades, encontros e negociações, sua implementação vai além de uma reforma educacional, mas a recuperação hegemônica de um continente. Antes de discuti-lo, torna-se fundamental compreender o processo histórico europeu - e em uma perspectiva mais abrangente o processo global - que o germinou e que conduziu a uma nova ordenação mundial.

Bianchetti e Magalhães (2015) discutem acerca do histórico europeu em prol da manutenção de sua hegemonia, a qual perpetuava-se desde a Idade Média, perpassando pelos modos de produção escravista, feudalista e a atual era do capitalismo. Empregando poder e dominação sobre o pensamento, conhecimentos, disseminação política, social e cultural, impondo ora por meio da força, ora por meios diplomáticos em outros âmbitos, como o econômico, sua visão de civilização. Assim, estruturando - se como o centro de toda sociedade, a Europa exerceu domínio sobre navegações, economias, orientando o desenvolvimento industrial e determinando o trabalho como centro de toda dinâmica e estrutura social.

Para desencadear a discussão, antecipamos que é impossível pretender apreender o “Processo de Bolonha” sem situá-lo histórico-geograficamente no contexto da UE em um momento específico: o da gradativa perda da longa hegemonia do continente, em especial frente aos EUA, nos últimos séculos, no que diz respeito à atratividade de estudantes e da tantas vezes ressaltada superioridade das IES europeias em relação às do restante do mundo. É precisamente a partir disso que são desencadeadas reformas e reorganizações em amplo espectro no sentido de se constituir aquilo que Giddens (2007) denomina ser a pretensão de alguns governantes dos países que compõem a UE, isto é, dar forma aos “Estados Unidos da Europa” (Bianchetti; Magalhães, 2015, p. 226).

A hegemonia europeia começa a ruir ao ingressar em uma nova ordenação mundial fixada pela globalização e pautada em uma nova perspectiva mercadológica, de produção e tecnologia e na constituição de uma “economia do conhecimento”, organização capitalista da

sociedade na qual o conhecimento é o principal fator produtivo (Bianchetti, 2015). Assim, a antiga e dominante se vê superada por nações ascendentes, como China e Japão e em maior destaque, os Estados Unidos. Adicionado a isto, encontram-se os reflexos ocasionados pela ocorrência de duas guerras mundiais em seu território, os conflitos culturais, políticos e sociais e o enfraquecimento individual de inúmeros países (Bianchetti; Magalhães, 2015).

Wielewicki e Oliveira (2010) pontuam as transformações mundiais ocorridas no final do século XX e entrada do século XXI analisando as vertentes apresentadas acima.

Nesse contexto de transformação, a reestruturação econômica vivenciada na transição para o século XXI refletiu, segundo Burbules e Torres (2004), algumas tendências, dentre as quais se acentuam a globalização da economia, acompanhada por um fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de novas relações e acordos comerciais entre países, resultando num processo incontestável de internacionalização do comércio, com a quebra de barreiras e entraves ao livre trânsito de mercadorias. Essa economia globalizada, a seu turno, resulta na reestruturação do mercado de trabalho, determinando novas relações entre capital e trabalho, num jogo de forças em que a flexibilização reforça – de distintos modos – os interesses do capital (Wielewicki; Oliveira, 2010, p. 217).

Observa-se aqui o surgimento de um novo jogo de forças, no qual torna-se necessário a flexibilização e cooperação entre poderes e nações, de forma a propiciar que estas participem e respondam ao mercado e suas novas relações de trabalho e capital. Para além disso, assiste-se a um crescimento do setor de serviços, gerando ascensão da produção de capital e um expansivo distanciamento tecnológico, cultural e econômico entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos (Wielewicki; Oliveira, 2010).

Ao se tratar do desenvolvimento tecnológico, havia uma baixa capacidade competitiva apresentada pela Europa aos países e seus respectivos blocos anteriormente a Bolonha. Isso era resultado de um déficit tecnológico, acrescido do distanciamento entre as indústrias crescentes do capitalismo globalizado e as instituições de ensino superior europeias e sua dificuldade em impulsionar o desenvolvimento tecnológico (Dias Sobrinho, 2008).

Foram as aceleradas mudanças tecnológicas ocorridas em centros mais desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos e no Japão, e a necessidade de interconexão das empresas comerciais que levaram a Europa a também se integrar às redes mundiais de informação. Essa integração às redes mundiais de informação lideradas pelos Estados Unidos e pelos setores industriais mais avançados do Pacífico asiático marcou a entrada da Europa nas bases da economia globalizada, interdependente e interconectada (Dias Sobrinho, 2008, p.110-111).

Em um sentido de ocorrência histórica, surge em destaque as alterações políticas do período pós-segunda guerra mundial. “Em relação ao período pós-segunda guerra mundial, as

relações que se estabeleceram principalmente na Europa, determinaram uma práxis então não vivenciada no campo das políticas internacionais” (Wielewicki e Oliveira, 2010, p. 218). Tal “práxis” não era caracterizada apenas pela oposição entre dois blocos - capitalista e comunista - mas também, por uma visão comum de racionalidade eurocêntrica. Assim, apesar de diferentes projetos de sociedade, mantém-se o ideal da Europa como referência e centro da civilização. Entretanto, os autores salientam que, em conjunto as assimetrias entre os dois blocos propiciou a emergência de uma nova potência mundial - os Estados Unidos - e a sua conquista da hegemonia.

Nesse contexto de falência eurocêntrica e ascensão dos Estados Unidos como potência mundial e hegemônica, merece destaque nessa discussão o Plano Marshall (1948), denominado *European Recovery Program*. Uma iniciativa norte-americana voltada para a reconstrução econômica da Europa no pós-guerra. Tratando-se de uma estratégia geopolítica que vinculava a recuperação europeia à esfera de influência dos Estados Unidos, o qual buscava para além do domínio político-econômico, a contenção do avanço do bloco socialista. Conforme apontado por Werner e Combat (2007), o plano não apenas propiciou a revitalização industrial e comercial da Europa, como também inaugurou a lógica de interdependência entre nações e blocos. Consolidando assim, a hegemonia estadunidense e a reconfiguração das relações internacionais que o sucederam.

Entretanto, de acordo com Trebat (2018), o *Plano Marshall* não se limitava apenas a reestruturação de um ponto comercial fundamental aos EUA, mas também como forma de suprimir os avanços socialista e permitir que a nação assumisse a centralidade da regulação econômica e política do Ocidente. Se tornando um marco histórico que articulou um apoio financeiro e a projeção de hegemonia.

O Plano Marshall foi uma resposta a esse desafio: seu objetivo era fornecer à Europa as divisas necessárias para a recuperação, mantendo, ao mesmo tempo, a demanda por exportações americanas. Além de ajudar a convencer a Europa Ocidental de que uma maior integração econômica com a União Soviética era desnecessária, os dólares americanos dariam tempo aos países da região para restabelecer a indústria e recriar setores de exportação competitivos. Uma vez restaurada a capacidade da Europa de ganhar dólares, a integração da região a uma ordem econômica mundial liderada pelos Estados Unidos estaria completa (Trebat, 2018, p. 357).

Diante disso, pode-se discutir que os motivos norte-americanos para a implementação do Plano combinam preocupações de cunho econômico e estratégias de dominação, buscando garantir mercados externos para suas indústrias, evitar uma nova crise e conter avanços de outras potências, principalmente a soviética na Europa. Em termos teóricos, essa ação pode ser

lida pela lente da teoria da estabilidade hegemônica: restabelecer a economia europeia significava, para Washington, consolidar um entorno político-econômico estável e favorável aos interesses norte-americanos (Werner; Combat, 2007; Trebat, 2018).

Apesar do Plano Marshall propiciar benefícios concretos como a aceleração da recuperação industrial, modernização da infraestrutura e aumento da capacidade exportadora de países centrais da Europa contribuindo para um período de crescimento. Gerou ao eurocentrismo um custo político e estrutural, reforçou laços de dependência em relação ao modelo econômico e institucional promovido pelos EUA e ajudou a configurar uma ordem internacional na qual a Europa precisava reaprender a competir em termos tecnológicos e de mercado.

Na realidade, o sucesso do Plano Marshall foi tão importante para os Estados Unidos porque significou o rompimento definitivo da configuração internacional centrada na Europa e a consolidação de uma nova ordem internacional centrada na hegemonia norte-americana. Uma configuração sustentada pela ideologia da liberdade de ação das forças de mercado e pela defesa dos valores do “american way of life”, que contribuiu, em grande medida, com a disseminação do modelo capitalista norte-americano centrado na produção e no consumo em massa. A importância do Plano Marshall em meio ao processo de construção de uma nova arquitetura mundial de poder após a Segunda Guerra reside, exatamente, em sua capacidade transformativa do capitalismo mundial. Uma transformação que consolidou o deslocamento do mundo do “velho” modelo econômico e político eurocêntrico, fundado em valores seculares e numa forma de capitalismo tipicamente europeia – marcada pela centralidade da exploração colonial, pela limitação das relações comerciais internacionais, pela preservação de empresas familiares de capital fechado e pela limitação dos desdobramentos dos potenciais “colonizadores” do capital – para o modelo econômico e político norte-americano – baseado na produção e no consumo em massa, na defesa do livre comércio internacional, no modelo democrático norte-americano, nas empresas de capital aberto, na centralidade do capital financeiro e no desdobramento dos potenciais capitalistas em escala mundial (Werner; Combat, 2007, p. 187).

A dualidade crescimento e dependência constituída após o Plano compõe parte das justificativas para a implementação de projetos de recomposição da centralidade competitiva europeia, citando dentre esses projetos, as reformas propiciadas pela *Declaração de Bolonha*. Em uma busca europeia pela criação de instrumento econômicos, regulatórios e formativos para recuperar espaço no circuito global do conhecimento e da inovação.

Nota-se que a derrubada do colonialismo, em conjunto ao cenário pós- guerra, a ascensão da potência estadunidense e o deslocamento mundial para “economia do conhecimento” abalam a posição de destaque outrora dominada pelo continente europeu. Diante disso, suas nações buscam a retomada de seu local de domínio através da instituição e

estruturação de órgãos, organismos, que resultaram na construção da União Europeia e destes, ações, tratados e reformas que impulsionariam o continente.

O ideal postulado era construir um modelo federativo que permitisse a integração das economias exauridas do pós-guerra. É possível inferir também que tal integração presumia uma Europa unificada e fortalecida, sem, entretanto, potencializar a ascensão de Estados nacionais que reivindicassem prevalência sobre os demais países da Europa. Tentava-se, dessa forma, afastar os perigos que foram determinantes para a eclosão dos dois grandes conflitos do século XX e que tiveram – não por acaso – como palco central a Europa (Wielewicki, Oliveira, 2010, p. 219).

Assim, iniciou-se um processo marcado por inúmeras ações e atores, os quais apresentaremos no decorrer deste capítulo, a partir de uma apresentação histórica da reconstrução e reestruturação de uma Europa dilacerada. Para tal, partiremos da criação do Conselho da Europa em 1949, a qual objetiva promover a democracia, os direitos humanos e o Estado de direito, como pode-se observar em seu texto:

defender os direitos do homem e a democracia parlamentar, e assegurar a preeminência do direito; concluir acordos à escala do continente para harmonizar as práticas sociais e jurídicas dos estados membros; favorecer a tomada de consciência da identidade europeia, fundada sobre valores partilhados que transcendem as diferentes culturas (Conselho da Europa, 1949).

Esse organismo, se torna responsável pela promoção de inúmeras convenções que buscam preservar direitos e desenvolver social e economicamente seus países membros, incluindo aqui, discussões voltadas para a educação superior (Neves; Koppen, 2010).

Nesta perspectiva unificadora, buscando uma nova cooperação política na Europa, instituiu-se através do *Tratado de Paris*, em 18 de abril de 1951 a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). A qual objetivava, segundo a *Declaração de Schuman*, ministro francês dos Negócios Estrangeiros, instaurar um mercado comum ao carvão e ao aço entre os países membros fundadores: França, Alemanha, Itália, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo. Tal organização conjunta, ocasionaria a construção de uma relação política e econômica entre os países europeus, resultando em benefícios a todo o mundo.

O governo francês propõe que a produção franco-alemã de carvão e aço seja colocada sob uma Alta Autoridade comum, numa organização aberta à participação dos outros países da Europa. A organização conjunta da produção de carvão e de aço garantirá de imediato a criação de bases comuns de desenvolvimento económico, primeira etapa da Federação Europeia, e modificará o destino de regiões há muito dedicadas ao fabrico de armas de guerra, de que foram sempre as principais vítimas. A solidariedade de produção assim forjada demonstrará que qualquer guerra entre a França e a

Alemanha será não só impensável, como materialmente impossível. A criação desta poderosa unidade de produção, aberta a todos os países que nela queiram participar, lançará os fundamentos reais da sua unificação econômica, fornecendo, em condições de igualdade, os elementos fundamentais da produção industrial a todos os países que dela vierem a fazer parte. Esta produção estará ao dispor do mundo inteiro, sem distinções nem exclusões, contribuindo para a melhoria do nível de vida e para o progresso pacífico (Declaração de Schuman, 1950).

As afirmações apresentadas acima reforçam o direcionamento dos países europeus para a construção de uma nação unificada em prol de um desenvolvimento emergente das áreas econômica, política e social. Com o intuito de estreitar as relações entre os países participantes da Comunidade Econômica do Carvão e do Aço, em 25 de março de 1957, através do *Tratado de Roma*, foi instituída a Comunidade Econômica Europeia (CEE). Segundo seu escopo:

Artigo 1- Através deste Tratado, as partes estabelecem entre si uma Comunidade Econômica Europeia.

Artigo 2- A Comunidade tem a missão de promover através do estabelecimento de um mercado comum e da aproximação gradual das políticas econômicas dos Estados- Membros, um desenvolvimento harmonioso das atividades econômicas em toda a comunidade, uma expansão contínua e equilibrada, uma maior estabilidade, uma melhoria cada vez mais rápida do nível de vida e nos estreitamentos das relações entre os Estados que nele participam (Tratado de Roma, 1957, tradução própria).¹

Bianchetti e Magalhães (2015) afirmam que a CEE buscava a unificação econômica através da livre circulação de bens e pessoas, entre os seis Estados-membros Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos, resultando em uma federação e na resolução das deficiências causadas por rivalidades nacionalistas e constituindo-se em um passo necessário para sua entrada na disputa pela hegemonia mundial. De acordo com Dias Sobrinho (2008) internamente pretendia-se direcionar cada país europeu e em consequência o continente à nova ordenação derivada da globalização, através de reformas econômicas e trabalhistas, desresponsabilização estatal e reconhecimento do pensamento “eurocrático” garantidos por organismo supranacionais.

Observa-se que os países europeus caminhavam para o alcance de um bloco continental competitivo e globalizado, culminando na institucionalização da União Europeia. Essa reformula e substituiu a Comunidade Econômica Europeia (CEE), a partir do *Tratado de*

¹Texto original Tratado de Roma, 1957 Article 1 - Through this Treaty, the parties establish between themselves a European Economic Community.

Article 2 - The Community has the mission of promoting, through the establishment of a common market and the gradual convergence of the economic policies of the Member States, a harmonious development of economic activities throughout the Community, continuous and balanced expansion, greater stability, an ever-accelerating improvement in the standard of living and closer relations between the States participating in it.

Maastricht, assinado em Maastricht em 1992, por representantes dos países Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido. (Wielewicki; Oliveira, 2010). Seus objetivos constituíam-se em:

a promoção de um progresso económico e social equilibrado e sustentável, nomeadamente mediante a criação de um espaço sem fronteiras internas, o reforço da coesão económica e social e o estabelecimento de uma União Económica e Monetária, que incluirá, a prazo, a adopção de uma moeda única, de acordo com as disposições do presente Tratado ; — a afirmação da sua identidade na cena internacional, nomeadamente através da execução de uma política externa e de segurança comum, que inclua a definição, a prazo, de uma política de defesa comum, que poderá conduzir, no momento próprio, a uma defesa comum ; — o reforço da defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados-membros, mediante a instituição de uma cidadania da União; — o desenvolvimento de uma estreita cooperação no domínio da justiça e dos assuntos internos; — a manutenção da integralidade do acervo comunitário e o seu desenvolvimento, a fim de analisar, nos termos do procedimento previsto no nº 2 do artigo em que medida pode ser necessário rever as políticas e formas de cooperação instituídas pelo presente Tratado, com o objectivo de garantir a eficácia dos mecanismos e das Instituições da Comunidade (Tratado de Maastricht, 1993).

Em suma, o Tratado visava o estabelecimento da União Europeia, à adoção de moeda única e à formulação de políticas, instituições e sistemas de justiça únicos. Através de três pilares- o Comunitário, de Política Externa e de Segurança e da Justiça e Assuntos Internos - buscava-se promover a cidadania europeia. A efetivação desta representou um esforço decisivo para o futuro do continente, cujas ações e reformas promovidas e apoiadas por esse organismo possibilitaram o reposicionamento estratégico da Europa frente às dinâmicas do mundo globalizado.

Tratando-se do campo educacional, de acordo com Robertson (2009), o reconhecimento do papel da União Europeia permitiu a construção de uma política mais ampla, através da elaboração de estratégias de ações internas e estabelecendo programas de colaboração em nível de educação superior com países não membros da UE com enfoque na cooperação cultural e intercâmbio, como, o programa Alfa, na América Latina. Entretanto, a UE possui limitações em suas ações, não tendo autoridade para modificação da legislação dos Estado-membros, devendo apenas contribuir para o desenvolvimento e expansão da educação europeia, assim como exposto no *Tratado de Maastricht*:

Artigo 126. 1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. 2. A acção da Comunidade tem por objectivo: - desenvolver a

dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados Membros; - incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo; - promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino; - desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-membros; - incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos; - estimular o desenvolvimento da educação à distância. 3. A Comunidade e os Estados-membros incentivarão a cooperação com países terceiros e com as organizações internacionais competentes em matéria de educação, especialmente com o Conselho da Europa [...] Artigo 127. 1. A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional. 2. A acção da Comunidade tem por objectivo: - facilitar a adaptação às mutações industriais, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais; - melhorar a formação profissional inicial e a formação contínua, de modo a facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho; - facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens; - estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas; - desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados-membros (Europa, 2012).

Embora os objetivos acima citados fossem considerados em certa perspectiva ambiciosos, tratando-se de metas que pressupunham elevado grau de consenso político e coordenação entre os Estados membros historicamente diversos, e em muitos aspectos, concorrentes, assim a partir de *Maastricht* emerge o bloco continental intitulado União Europeia. Diante disso, se por um lado o *Tratado* propiciou a ampliação da integração europeia, oferecendo bases para a criação de políticas comuns e de uma identidade continental. Por outro, escancarou os limites dessa integração, condicionada pelas resistências nacionais e pelas assimetrias entre os países signatários. A imagem de um suposto “Estados Unidos da Europa” (Bianchetti; Thiengo, 2018) deve, portanto, ser problematizada: mais do que uma realidade, tratava-se de uma narrativa mobilizadora, que encobria as disputas internas e os desafios de harmonização institucional em meio às pressões da globalização.

A partir dessa contextualização, pode-se compreender que o *Processo de Bolonha* emergiu não apenas como uma continuidade natural das reformas econômicas e políticas, mas também como uma resposta às contradições do próprio projeto europeu, que buscava legitimação e coesão em meio às suas fragilidades estruturais. No tópico a seguir discutiremos as razões que justificaram o *Processo de Bolonha*.

2.2 O caminho para o desenvolvimento da hegemonia europeia, a necessidade de reforma na Educação Superior

Conjuntamente a unificação do continente através da criação da União Europeia e busca da conformação de uma cidadania europeia, observa-se a reformulação do projeto educacional dos Estados-membros em prol da instituição de uma “sociedade do conhecimento”. De acordo com Theis (2013), esse primeiro termo advém de uma sociedade que se caracteriza pelo uso da informação e do conhecimento como principais recursos econômicos e sociais.

De Mari (2006) expressa o conhecimento como produto dos entrelaces sociais que produzem os fatos e propiciam a compreensão e assimilação crítica do indivíduo sobre seu entorno. Sendo assim compreendido, como uma produção social, histórica e dialética, que emerge a partir das relações entre os sujeitos e a realidade. Afastando-se de reduzi-lo a um conjunto de dados e teorias, entendendo que ele se constituiu das contradições sociais e da apropriação consciente dos fatos, assumindo caráter coletivo e universal. Na perspectiva gramsciana, o conhecimento é verdadeiro a partir de sua validação pelos homens e sua unificação cultural. Assim, esse não pode ser separado do homem, de suas ideologias e das relações em cada momento histórico. Assim, como apontado por De Mari (2012) a partir de Gramsci, o termo Sociedade do conhecimento não pode ser entendido apenas como um aspecto das mudanças sociais, mas como uma própria ideologia que se manifesta através de crenças e convicções que orientam políticas e ações.

Pode-se observar, de acordo com os apontamentos de De Mari (2006) que a noção de sociedade do conhecimento incorpora um caráter, utilizado como explicação e justificativa para as reformas no ensino superior europeu. O conhecimento passa a ser concebido como novo capital humano, reposicionado no centro da valorização do capital e legitimador de políticas de ajuste e modernização.

Nessa perspectiva, ainda seguindo as discussões apontados por De Mari (2006) as instituições de ensino superior são incumbidas a desempenhar um papel estratégico: a formação de sujeitos voltados às demandas de competitividade, inovação e produtividade, assim como a difusão de valores de integração e cidadania, sustentando a coesão social no interior da Comunidade Europeia. Assim, para além de um espaço de produção científica, a universidade é agente de hegemonia, legitimadora de acordos que vinculam educação, desenvolvimento e democracia liberal. Diante disso, a expressão sociedade do conhecimento deixa de ser mera descrição de mudanças estruturais e consolida-se como ideologia organizadora das reformas,

articulando interesses econômicos e políticos sob a aparência de um projeto civilizatório comum.

Evidencia-se que o processo de deslocamento do conhecimento como chave central das reformas não ocorre de modo neutro. A sociedade do conhecimento opera como ideologia naturalizadora das contradições do capitalismo ao revestir de caráter universal e progressista políticas que, em essência, respondem às exigências de competitividade econômica. As instituições de ensino superior, nesse cenário, são instrumentalizadas como produtora de consenso, tornando-se ferramentas de legitimação da ordem vigente. Sob o discurso da coesão e da inovação, ocultam-se os processos de privatização, a mercantilização do saber e a subordinação da educação às lógicas de mercado (De Mari, 2006). Assim, a promessa de desenvolvimento e cidadania europeia, articulada à noção de sociedade do conhecimento, revela-se menos como horizonte emancipador e mais como estratégia de hegemonia, na qual o conhecimento é convertido em recurso econômico e político, esvaziando sua potência transformadora.

À luz dessa última conceituação, podemos indicar o papel da educação, exposto por Theis (2013), como uma ferramenta central na formação de um indivíduo que responda às novas demandas de produção, ajustando-os aos novos ideais de produtividade, inovação e competitividade.

Tratando-se da Economia do conhecimento, pode-se conceituá-la como um conjunto econômico mais globalizado e flexível, no qual o conhecimento é o principal fator de produção. Assim, a dianteira competitiva das nações se atrela a sua capacidade de inovação. Entretanto, o conhecimento sempre teve papel central nas sociedades, o que diferencia na contemporaneidade e no mundo capitalista, é o papel assumido por esse nas estruturas produtivas (Theis, 2013).

Diante disso, a adequação do continente europeu globalizado à sociedade do conhecimento perpassa pela melhoria, atratividade, competitividade e exportação de seu ensino superior. Magalhães (2018) discute o papel da educação superior na sociedade do conhecimento, ressaltando que o foco se direciona a aplicação e gerenciamento de políticas de massificação de sistemas e das instituições, acima de consequências e da dimensão educativa.

Para a compreensão da dimensão, caracterização e aprofundamento desse enquadramento na sociedade de conhecimento, passaremos a identificação dos moldes das Universidades europeias a partir de seu surgimento.

2.3 Os modelos universitários europeus e as bases da educação liberal

Cachapuz (2009) apresenta a estruturação das *Universitas* na Idade Média, século XI em conjunto ao surgimento de comunidades urbanas, intitulando-as de Universidades Medievais. Essa apresenta configurações que se manifestam na contemporaneidade, como a centralidade nos alunos (Bolonha) ou nos docentes (Francesas). “No essencial, a universidade medieval buscou a autonomia e proteção em face do Papado e dos senhores feudais e centrou a sua atividade na formação de juristas e médicos” (Cachapuz, 2009, p. 125).

Esse modelo sofreu alterações, em consequência do Iluminismo, ascendendo a partir do século XVII, os conceitos de universidade como centros de especialização e do saber, promovendo a civilização e cultura, tornando indivisível a estruturação de saberes sobre o funcionamento de um Estado nação (Cachapuz, 2020). Assim, anteriormente a Bolonha, predominavam três modelos de Universidade na Europa, apresentados por Magalhães (2018) como do Conhecimento, ligado à concepção Humboldtiana, de investigação, advindo da Alemanha, atribuindo a transmissão do conhecimento à Universidade. O modelo Profissional, correspondente ao modelo napoleônico de formação de quadros de profissionais para o aparelho estatal, sendo assim, a missão da instituição superior é a passagem e aquisição de competências profissionais, e da Personalidade, atrelado ao ideal anglo-saxônico de educação liberal e constituição de caráter dos indivíduos.

John H. Newman, em 1852, de acordo com o levantado por Magalhães (2018), discute em *Discourses on the Scope and Nature of the University Education*, que neste modelo, deveria se priorizar uma educação liberal, orientada apenas para a busca do conhecimento, sem subordina-se a fins técnicos-profissionais. Mas de espaço para cultivo da razão e de autonomia intelectual.

A formação de indivíduos, cidadãos e profissionais, principalmente aqueles que apoiavam o aparelho do Estado, estava estritamente ligada à ideia de educação superior. Ensinar, aprender, estudantes, professores, aulas etc. estavam unidos tanto pela narrativa do conhecimento moderno quanto pela consolidação do Estado-Nação, ou seja, o conhecimento deveria ser procurado sem interferências, como condição para a afirmação da cultura e da ciência ‘nacionais’. Professores e estudantes reuniam-se em anfiteatros e laboratórios e viviam em campi no âmbito de uma relação educacional mediada pela função ‘iluminadora’ do conhecimento (Magalhães, 2018, p. 132).

O desenvolvimento de cada um desses modelos resultou em diferentes instituições e sistemas de ensino, entretanto, independente de sua caracterização convergiram na

consolidação das nações modernas. Com o advento do século XX, o cenário educacional sofre modificações com seus sistemas influenciados por aspectos de:

[...] massificação, democratização no acesso, diversificação de percursos acadêmicos, alteração nos regimes de autonomia, aumento da responsabilidade social, fontes alternativas de financiamento, novos cenários tecnológicos/tecnociência, perda de exclusividade como fonte de conhecimento, pesquisa intensiva, internacionalização. Claramente, há agora uma abertura à sociedade e à economia (Cachapuz, 2020, p. 125).

Frente a essas modificações, a Universidade perpassou e perpassa por crises ligadas às novas demandas que emergem a partir das mudanças sociais, políticas e econômicas. Com destaque à crise da hegemonia, iniciada neste mesmo século, em consequência ao processo de industrialização que demandava uma formação voltada às qualificações profissionais para atender as necessidades do sistema neoliberal. E a nova crise adicionada, ligada às modificações tecnológicas, globalizadas e políticas e a necessidade de profissionais com formação multidisciplinar (Macedo, 2017).

As mudanças e os avanços tecnológicos que foram incorporados aos processos de trabalho fizeram surgir novos atributos para os postos de trabalho, criando até uma aparente redução destes, quando, na verdade, houve uma modificação da própria natureza do posto. Diante da definição de novas atribuições, o trabalhador que antes ocupava determinado posto de trabalho passou a se encontrar desqualificado para o trabalho (Araújo, Silva e Durães, 2018, p. 4).

Não é negado que a Universidade é dominada por uma multiplicidade de ideais, ora tecnológicos, liberais, ora críticos e humanísticos, ora experimentais, de formação profissional, o que não gerava grandes ameaças à estrutura e existência do ensino superior. Entretanto, na era globalizada e tecnológica observa-se a predominância de um discurso, o qual assume como protagonista, concentrado em narrativas mercadológicas e empreendedoras da educação superior, causando uma crise na identidade dessa educação moldada por pressões de massificação e da importância da formação superior na sociedade e economia. Seu papel como protagonista é justificado por meio de duas vertentes: em primeiro com a abordagem do empreendedorismo é mais adequada à educação de massa e sua gestão. Em segundo, o poder de controle social do mercado e a necessidade de adaptação da educação superior às suas demandas (Magalhães, 2018).

De acordo com Araújo, Silva e Durães (2018), a educação é uma ferramenta necessária para a organização das novas formas de trabalho. Assim, a harmonização das indústrias e a ação do Estado é demarcada pela busca de estruturar instituições de ensino preparatórias para o mercado garantindo que o trabalhador adquira a formação adequada às necessidades desse. As

autoras acrescentam que as transformações técnicas e organizacionais resultantes do capitalismo global levaram a uma reestruturação dos processos produtivos, o que reorienta a visão sobre a qualificação, aproximando-a do modelo de competência.

Este modelo, que surge em resposta às novas exigências de trabalho, é alvo de debates sobre o seu papel em relação à qualificação. Diferente da ideia tradicional de qualificação, que envolve a transmissão de conhecimentos específicos para o trabalho em contextos formais de educação, o modelo de competência adota uma abordagem mais ampla e flexível, integrando diversas habilidades.

Essas questões vêm sendo debatidas e a educação modificada de maneira articulada nas últimas décadas por instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a União Europeia, segundo exposto por Magalhães (2018). Neste cenário, a educação superior é reconfigurada por ações políticas que propiciam a competitividade, a regulação mercadológica, o empreendedorismo e, até mesmo as gestões das instituições seguem modelos aliados ao mercado, através de uma formação que frisa o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à sociedade capitalista.

Afirma-se que, esse novo modelo ascendente de universidade, denominado por Cachapuz (2009) de “universidade da globalização” se desenvolve de forma mais efetiva nos Estados Unidos, através das *research universities*, instituições voltadas a responder às demandas do mercado (Cachapuz, 2009). Esse modelo competitivo tem origens com as teorias econômicas neoliberais nas décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos e no Reino Unido.

O desafio às IES está, pois, lançado, e estas têm agora de levar a cabo processos de transformação e reforma (dimensão acadêmica). Os autores acrescentam que, “na verdade, e emergência da sociedade do conhecimento pode constituir uma ameaça para o sistema de ensino superior se este não souber encará-la como uma grande oportunidade” e identificam três princípios necessários para aproveitar tal oportunidade: “(i) Assunção da ideia de que a sociedade civil tende a reforçar os níveis de exigência perante as IES; (ii) Recusa de isolamentos corporativos; (iii) Exaltação da qualidade como atitude de vida institucional face à competitividade internacional” (Cachapuz, 2009, p. 126-127).

De acordo com Sam e Sidjei (2014), nestas instituições o modelo organizacional empregado, o anglo-americano, se adequa às novas demandas impostas pelas modificações estruturais elencadas anteriormente. Anteriormente, as instituições estadunidenses eram modeladas seguindo o modelo Humboldtiano, entretanto ao observar as novas demandas emergidas de uma sociedade globalizada, os Estados Unidos, operam uma transformação em suas instituições, transfigurando-as em um mercado acadêmico descentralizado e intensamente

competitivo. Através da introdução da educação superior em massa, produziu um modelo com características que influenciaram fortemente os sistemas de ensino superior de nações em todo o globo.

O modelo anglo-americano, forma de organização caracterizada pela autonomia institucional, estrutura departamentalizada e flexibilização curricular, privilegiando uma formação individual e interdisciplinar avaliada por metodologias meritocráticas com ênfase na pesquisa, inovação, articulação com o setor produtivo e sustentado por um sistema de financiamento diversificado. Anexa-se a si uma formação profissional e técnica em um modelo empreendedor. Transformando a universidade em um espaço competitivo voltado às exigências do mercado, tornando-se referência global pela propagação da massificação do ensino e introdução de um sistema descentralizado o qual responde às demandas de uma economia baseada no conhecimento (Sam; Sidjei, 2014).

A consolidação do modelo anglo-americano, com sua lógica orientada pela competitividade, pela eficiência institucional e pela adaptação ao mercado global, exerceu considerável influência sobre os debates internacionais sobre o papel e a organização das universidades. Diante do avanço desse modelo, especialmente em sua capacidade de atrair investimentos, internacionalizar currículos e formar profissionais altamente adaptáveis às dinâmicas econômicas contemporâneas, os sistemas de educação superior europeus passaram a ser pressionados a promover reformas estruturais para inúmeras problemáticas enfrentadas por seus sistemas de ensino. Dentre essas, inclui-se questões como, longos períodos de formação com alto índice de reprovação e abandono, questionamento à qualidade das formações, desvalorização do prestígio e validade das pesquisas conjuntamente ao seu impacto cultural e científico, além da baixa competitividade no nível global, as quais precisavam ser superadas para que o continente pudesse recuperar seu posto hegemônico.

Diante disto, a reformulação do ensino superior europeu, tornou-se necessidade e ferramenta. No cenário globalizado, discutido por Morgado (2009), ocorrem transformações diversas, nos modos de produção e de organização do trabalho, acrescidos pela perspectiva de eficácia produtividade e rentabilidade financeira, tornando o mercado o demarcador de qualidade, necessidades e utilidades, restringindo aspectos sociais de bem-estar. Em uma visão política e econômica, a ordenação da hierarquia de hegemonia global, agora depende de fatores de produção, distribuição e competitividade. Trazendo essa perspectiva para a educação superior, os efeitos traduzem-se em reformas estruturais e curriculares supranacionais de cunho mercadológico e perda de autonomia. O *Processo de Bolonha*, institui-se como uma dessas reformas estruturais.

Constituindo um marco preponderante na reforma das instituições de ensino da Europa, o Processo de Bolonha traça como objectivos principais 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 e do Japão) (Morgado, 2009, p. 50).

Através da instituição de Bolonha, visando criar o Espaço Europeu de Ensino Superior, a Europa se coloca na disputa pelo domínio da comercialização do ensino superior, tornando-o um alicerce para a globalização da União Europeia e a disputa pelo domínio de mercado e mentes (Bianchetti; Magalhães, 2015).

2.4 A construção do espaço europeu da educação

A estruturação do projeto de uma Europa mais competitiva no qual a educação superior já apresentava destaque iniciou-se na década de 1950, com a já apresentada estruturação política e econômica a nível continental. O olhar voltava-se para a educação através de projetos destinados à educação superior, encontros como a *Conferência de Messina* ocorrida na Itália em 1955, iniciavam a estruturação do Espaço Europeu de Educação Superior e a junção de inúmeras instâncias para além da econômica.

Os Governos da República Federal da Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos acreditam que chegou o momento de dar mais um passo em direção à construção da Europa. Em sua opinião, esse passo deve ser dado, antes de tudo, no campo econômico. Consideram que o progresso futuro deve ser no sentido da construção de uma Europa unida, por meio do desenvolvimento de instituições comuns, da fusão gradual das economias nacionais, da criação de um mercado comum e da harmonização gradual de suas políticas sociais. Tal política lhes parece indispensável para que a posição da Europa no mundo seja mantida, sua influência restaurada e o padrão de vida de sua população progressivamente elevado (Resolução Conferência de Messina, 1955, arquivo online).

Sendo também um momento marcado pela tutela de uma visão de universidade moldada e estruturada em torno de uma mentalidade europeia, criando uma proximidade entre as instituições de ensino e a comunidade.

[...] Ministros do Exterior dos seis países integrantes da então criada Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) decidiram por ampliar a ideia de uma Europa unida para além da integração econômica, propondo-se o desenvolvimento de instituições comuns, a fusão progressiva das economias nacionais por meio da criação de um mercado comum e a harmonização progressiva das respectivas políticas sociais. No âmbito dessa conferência, o

Ministro da Alemanha, Walter Hallstein, propõe na ocasião uma nova concepção de universidade, que deveria ser dotada de uma “mentalidade europeia”. Dessa conferência, resultou também o Tratado de Roma, que criaria a Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 1957 (Siebiger, 2013. p. 20).

Buscando expandir as qualificações para atender as demandas formativas da nova era industrial e contribuir para o desenvolvimento econômico e social, a Comunidade Econômica Europeia institui o Decreto 63/266 de 1963. Nesse contexto se torna determinante a influência mercadológica nas decisões e reformas educacionais, pois, conforme o próprio documento, “exige uma acção correspondente para adaptar a qualificação profissional da força de trabalho às tendências que se manifestam no desenvolvimento econômico geral e na evolução das condições tecnológicas de produção;” (CEE, 1963). Em linhas gerais, o Decreto busca garantir uma formação completa a todos os cidadãos europeus, através do desenvolvimento dos seguintes pontos:

segundo princípio - a política comum de formação profissional deve ter os seguintes objectivos fundamentais :

- a) obter as condições que garantam a todos, o direito de poder receber uma formação profissional adequada ;
- b) organizar, em tempo útil, os meios de formação capazes de assegurar a força de trabalho necessária aos diferentes sectores da actividade económica;
- c) com base no ensino geral, tornar a formação profissional suficientemente ampla de modo a favorecer o desenvolvimento harmonioso do indivíduo e a satisfazer as exigências resultantes do progresso técnico, das inovações na organização da produção e da evolução social e económica ;
- d) permitir a cada indivíduo adquirir os conhecimentos e as capacidades técnicas necessárias ao exercício de uma actividade profissional determinada e atingir o mais elevado nível de formação possível de modo a favorecer, no que diz respeito mais especialmente aos jovens, a evolução intelectual e moral, a educação cívica e o desenvolvimento psíquico ;
- e) evitar qualquer interrupção prejudicial, quer entre o ensino geral e o início da formação profissional quer no decurso desta ;
- f) favorecer, ao longo das diferentes fases da vida profissional, uma formação e um aperfeiçoamento profissional convenientemente adaptados e se for caso disso uma reconversão e uma readaptação ;
- g) oferecer a cada indivíduo, de acordo com as suas aspirações e aptidões, conhecimentos e experiências de trabalho e pelos meios permanentes capazes de permitir uma valorização no plano profissional, o acesso a um nível profissional superior ou à preparação para uma nova actividade de nível mais elevado ;
- h) estabelecer as mais estreitas relações entre os diferentes tipos da formação profissional e os sectores económicos, a fim de que a formação profissional possa melhor responder às necessidades de actividade económica e aos interesses dos indivíduos que recebem formação, e a fim de que, em qualquer caso, os meios económicos e profissionais dediquem aos problemas da formação profissional todo o interesse que merecem (CEE, decreto 266, 1963, arquivo online).

Tais objetivos devem ser princípios gerais de uma ação coordenada e gradual dos Estados-membros através de uma perspectiva única, implementando práticas que sigam a abordagem definida a todos, adaptando às necessidades emergentes em um processo comum. (CEE, 1963). Na década de 1970 e início da década de 1980, emergem resoluções que buscam, segundo Riedo e Pereira (2007), a compatibilização dos sistemas de ensino através da correlação entre esses sistemas, a cooperação entre as instituições, o reconhecimento das formações em diferentes universidades e períodos, a mobilidade e a autonomia dos institutos superiores.

Segundo Robertson (2009) entre os anos de 1950 e 1990, o projeto de educação da União Europeia direcionava-se para suas nações, com exceção do Reino Unido e em menor escala França e Alemanha, a abordagem internacionalista de sistemas educacionais, currículos, mobilidade e estruturação das carreiras de pesquisa eram voltados unicamente para países europeus. O objetivo dessas iniciativas era formar cidadãos apoiadores da comunidade europeia que se expandia e adeptos aos conceitos de cultura e valor europeu que ascendiam da Comissão Europeia.

Para além, baseando-se nos princípios gerais do Decreto 63/266 de 1963, em uma outra vertente, a Europa buscou ampliar sua atratividade, através da abertura à mobilidade acadêmica, com a instituição do Decreto 87/372 pela CEE que implementa o *Programa de ação comunitário em matéria de mobilidade de estudantes — Erasmus* Ambicionando em início, permitir e impulsionar o intercâmbio de especialistas, cooperação universitária e formação na Comunidade Europeia e em um futuro, em Estados não membros, pelo viés da internacionalização.

Esse Decreto motiva e conduz, a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, através do incentivo à mobilidade e a crença de produção e perpetuação da cultura pelas instituições de educação superior, e estas sendo, o propulsor para o avanço da Comunidade. (Riedo; Pereira, 2007). Abordaremos mais profundamente o *Programa Erasmus* e sua implicação, no capítulo quatro desta dissertação, sobre o qual nos debruçamos nos aspectos de mobilidade da União Europeia.

A seguir, aprofundaremos a análise nos principais documentos utilizados para embasar a *Declaração de Bolonha*, iniciando esta discussão através da imersão nas discussões abordadas no documento *Magna Charta Universitatum*.

2.5 Magna Charta Universitatum

Ainda que os documentos e ações brevemente contextualizados até aqui tenham contribuído para a construção de uma política educacional europeia, percebe-se que se restringem a princípios gerais e diretrizes amplas. A seguir, portanto, serão analisados documentos que exerceram papel de condução no delineamento dos caminhos e ações voltados à consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior, constituindo-se como fonte basilar da *Declaração de Bolonha*. Em 1988, reitores de mais de 400 universidades elaboraram em Bolonha, o documento intitulado *Magna Charta Universitatum*, no qual discute-se a atribuição do ensino superior na sociedade globalizada e em constante reestruturação, observando os conflitos dos poderes políticos e econômicos e definindo como princípios norteadores da educação, a autonomia, liberdade de pesquisa e ensino, indivisibilidade do ensino e pesquisa, a autonomia de gestão, produção e formação (Riedo; Pereira, 2007).

A Charta, assinada em Bolonha em 18 de setembro de 1988, surgiu como um documento político e simbólico de reafirmação dos princípios fundamentais das universidades diante do processo de integração europeu e da intensificação da internacionalização da educação superior. De caráter declaratório e orientador, possui 7 páginas organizadas em um preâmbulo, princípios fundamentais e meios para sua efetivação. Seu conteúdo destaca a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a liberdade acadêmica, a recusa da intolerância, a interação entre culturas e a relevância da mobilidade estudantil e docente. Entre as partes destacam-se, os princípios fundamentais, que estabelecem a universidade como instituição autônoma e crítica, independente de poderes políticos ou econômicos, além da reafirmação que a missão universitária ultrapassa fronteiras nacionais. Outro ponto central são os meios, que reforçam a necessidade de garantir condições para a liberdade de pesquisa e ensino, assegurar direitos dos estudantes e promover a mobilidade acadêmica (*Magna Charta Universitatum*, 1988, arquivo online).

Considerando, em seu escopo, as Universidades como pólos de desenvolvimento cultural, da investigação e do conhecimento; garantindo uma formação para vivência e compreensão das inúmeras necessidades da vida social. Seus princípios se definem em:

1. A Universidade é, no seio de sociedades diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino. Para se abrir às necessidades do mundo contemporâneo, ela deve ser, no seu esforço de investigação e de ensino, independente de qualquer poder político, econômico e ideológico.
2. Nas Universidades, a actividade didáctica é indissociável da actividade de

investigação, a fim de que o próprio ensino possa acompanhar a evolução das necessidades e as exigências da sociedade dos conhecimentos científicos.

3. Sendo a liberdade de investigação, de ensino e de formação princípio fundamental da vida das Universidades, os poderes públicos e as mesmas Universidades, cada um no seu domínio de competência, devem garantir e promover o respeito dessa exigência fundamental. Na recusa da intolerância e no diálogo permanente, a Universidade é um local de encontro privilegiado entre os professores, capazes de transmitirem o saber e os meios de o desenvolver através da investigação e da inovação, e os estudantes, que têm o direito, a vontade e a capacidade de com isso se enriquecerem.

4. Depositária da tradição do humanismo europeu, mas com a preocupação constante de alcançar o saber universal, a Universidade, para assumir as suas missões, ignora as fronteiras geográficas ou políticas e afirma a necessidade imperiosa do conhecimento recíproco e da interacção das culturas (Magna Charta Universitatum, 1988, arquivo online).

O documento também trata dos meios para o alcance de tais princípios,

A realização desses objetivos, no quadro de princípios semelhantes, exige meios eficazes e, portanto, adaptados à situação contemporânea.

1. Para preservar a liberdade de investigação e de ensino devem ser dados, ao conjunto de membros da comunidade universitária, os instrumentos necessários à sua realização.

2. O recrutamento dos professores - bem como a regulamentação do seu estatuto - devem ser orientados pelo princípio da indissociabilidade da actividade de investigação e da actividade didáctica.

3. Cada Universidade deve garantir aos estudantes, respeitando a especificidade das situações, a salvaguarda das liberdades e as condições necessárias para atingirem os seus objetivos em matéria de cultura e de formação.

4. As Universidades - e nomeadamente as Universidades europeias - veêm na troca recíproca de informações e de documentação, e na multiplicação de iniciativas científicas comuns, os instrumentos fundamentais para o progresso contínuo dos conhecimentos.

Por essa razão, e encontrando aí as suas fontes, as Universidades encorajam a mobilidade dos professores e dos estudantes, e consideram que uma política geral de equivalências em matérias de estatuto, de títulos, de exames (preservando embora os diplomas nacionais) e de atribuição de bolsas constitui o instrumento essencial para garantir o exercício das suas missões contemporâneas (Magna Charta Universitatum, 1988, arquivo online).

Observa-se na *Charta* uma ênfase na manutenção da autonomia universitária e na centralidade da pesquisa como pilar da instituição de ensino superior. Entretanto, se em seu escopo o documento se apresenta como um primor da defesa da liberdade acadêmica e da tradição humanista dessas instituições, ao pensá-lo em sua aplicação prática, emergem-se questionamentos. De fato, o documento vem representar um último suspiro de uma constituição de universidade fundada na ideia de um espaço autônomo de saber e de crítica social. Entretanto, o texto é deslocado de seu sentido e utilizado como justificativa para uma reforma educacional de cunho mercadológico (Bianchetti; Magalhães, 2015).

Abordando as categorias de análise dessa dissertação, no âmbito de educação superior, o documento reforça a centralidade da universidade como um local de produção e transmissão de conhecimento, sendo a pesquisa e a formação pilares indissociáveis. Todavia, esse ideal vai de encontro às transformações sociais e políticas do período, quando a universidade passa a ser convocada a responder demandas externas. A Charta emerge em um cenário de intensificação das interdependências sociais e econômicas do século XX providas pela globalização. Se por um lado há a superação de fronteiras e a criação de uma rede global de conhecimento, por outro esbarra-se em imposições de uma lógica regulatória neoliberal, que desloca a autonomia universitária e subordina as instituições a um modelo de governança empresarial, no qual prevalecem as exigências de produtividade, eficiência e competitividade.

Os pontos acerca de mobilidade, integração e equivalência tratados neste manifesto de reitores, são discutidos e trabalhados na instituição do Espaço Europeu de Educação Superior no *Processo de Bolonha*, em um regime de ascensão do modelo de governança empresarial sobre o ensino superior europeu. No qual os princípios de mobilidade, integração e equivalência, anteriormente formulados como garantias de liberdade, passam a ser ressignificados como mecanismos de padronização, competitividade e adequação ao mercado (Borges, 2013). Assim, enquanto a *Charta* discorre em defesa da independência das instituições frente às disputas políticas e econômicas, os documentos que a sucedem, progressivamente transferem às universidades a responsabilidade de executar diretrizes concebidas externamente, em instâncias de decisão heterônomas e alinhadas a agendas econômicas. Nesse processo, os reitores deixam de ocupar o papel de protagonistas e passam à condição de meros gestores da implementação de políticas, frequentemente limitados pela lógica empresarial que passa a comandar a internacionalização do ensino superior (Bianchetti, 2014).

Dessa forma, essa análise permite compreender como os princípios de autonomia, liberdade acadêmica, mobilidade e integração universitária, embora formulados como garantias de fortalecimento da educação superior no contexto europeu, foram gradualmente reapropriados sob a lógica da globalização e da hegemonia de um modelo de governança orientado pelo mercado. Ao se tornar um dos documentos referência da *Declaração de Bolonha*, expõem a ambiguidade de afirmar e, ao mesmo tempo esvaziar o sentido da autonomia universitária, uma vez que, os ideais humanistas e críticos são ressignificados em favor de políticas de internacionalização reguladas e padronizadas conforme orientações de instâncias externas.

A partir disso, a leitura crítica desse documento se mostra fundamental para os objetivos desta dissertação, na medida em que ilumina a passagem de um projeto de universidade pautado

pela defesa da liberdade e do universalismo do saber para um processo de reestruturação institucional orientado por diretrizes supranacionais, cujos efeitos reverberam não apenas no espaço europeu, mas também na configuração e nas dinâmicas da educação superior brasileira.

Seguiremos as análises de documentos posteriores a *Magna Charta Universitatum* visando contribuir para a elucidação do processo que culminou nas reformas propostas na *Declaração de Bolonha*, buscando evidenciar os princípios e permitindo identificar continuidades e rupturas que configuraram o terreno por detrás dessa. Sendo o próximo documento intitulado *Convenção de Lisboa*, norteador político que buscava facilitar o acesso a informações necessárias a promoção de mobilidade e internacionalização.

2.6 A Convenção de Lisboa

Buscando reforçar iniciativas e ações que delimitaram o *Processo de Bolonha*, volta-se ao encontro ocorrido em Lisboa, denominado *Convenção de Lisboa*, do qual originou-se um norteador jurídico para o reconhecimento de títulos entre as nações europeias e possibilidade de transferência de créditos, facilitando a mobilidade e reconhecimento da formação. Foi elaborada conjuntamente pelo Conselho Europeu e a UNESCO, assinatura em 11 de abril de 1997. De natureza jurídico-normativa, constituiu um tratado internacional que objetivava a harmonização dos procedimentos citados acima em prol da mobilidade. O documento contém aproximadamente 30 páginas, organizadas em um preâmbulo, onze seções e cláusulas finais, originalmente na língua francesa e inglesa e a tradução em língua portuguesa.

Seu conteúdo estabelece definições fundamentais (como acesso, admissão, avaliação e reconhecimento), delimita competências das autoridades nacionais, apresenta os princípios básicos para avaliação das qualificações e descreve os mecanismos de reconhecimento de períodos de estudo, diplomas, graus e títulos superiores. Também dedica atenção especial ao reconhecimento das qualificações de refugiados e deslocados, à criação de centros nacionais de informação e ao funcionamento do ENIC Network, que coordena a aplicação da Convenção (Convenção de Lisboa, 1997, arquivo online).

Segundo o exposto em seu documento, esta convenção busca facilitar o acesso a informações de qualificação e formação dos indivíduos e dos sistemas, qualidade e estrutura de formação das instituições. A *Convenção* estabelece um marco jurídico fundamental para a mobilidade acadêmica europeia, a partir da definição de princípios comuns de reconhecimento de períodos de estudos e de títulos. Tratando-se das qualificações, assegurava que a conclusão de etapas formativas em um país tivesse validade jurídica nas demais nações, buscando minimizar barreiras institucionais, como indicado no trecho abaixo:

cada Parte reconhecerá as qualificações de acesso ao ensino superior concedidas numa outra Parte, desde que essas qualificações confirmem aos titulares o direito de candidatura e de acesso ao ensino superior na Parte em que foram obtidas, salvo se puder demonstrar-se que existem diferenças substanciais (Convenção de Lisboa, 1997, Artigo IV.1).

No que se refere ao reconhecimento de períodos de estudos realizados em instituições de distintas nações, o documento afirma que “o reconhecimento de um período de estudos efetuado num estabelecimento de ensino superior de uma Parte será concedido pela outra Parte, salvo se puder demonstrar-se que não satisfaz as exigências mínimas de qualidade” (Convenção de Lisboa, 1997, Artigo V.1). Assim, etapas parciais de formação passaram a ter validade transnacional, reforçando a lógica da mobilidade estudantil.

Essa preocupação também se materializou no Suplemento ao Diploma, que consiste em uma documentação elaborada em inglês e a língua oficial do país de origem, expedida conjuntamente ao Diploma, apresentando informações acerca do currículo, período de duração, módulos, ECTS atribuídos, grau, competências adquiridas e natureza da formação, atividades extracurriculares e conceitos atingidos pelo discente. Isso com o objetivo de proporcionar um acesso às qualificações dos indivíduos para fins acadêmicos e profissionais. A *Convenção* prevê a emissão do Suplemento, estabelecendo que “as Partes encorajaram as suas instituições competentes de ensino superior a emitirem o Suplemento ao Diploma, ou um documento similar, de forma a facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional das qualificações” (Convenção de Lisboa, 1997, Artigo IX, 3). Esse instrumento buscava padronizar as informações sobre os cursos, resultados e instituições, ampliando a confiança entre os sistemas educacionais.

Sendo os organismos responsáveis pela fiscalização e ordenação dessas, o Comitê da *Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior* na Região Europa e a *Rede Europeia dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento e Mobilidade Acadêmicos* (Rede ENIC), criada em 1994 pelo Conselho da Europa e Unesco (Conselho da Europa, 1997).

Desenhava-se assim, a estruturação e ordenação de ações que caminhavam para a harmonização dos sistemas de ensino superior europeu. Do incentivo à abertura para mobilidade e a possibilidade de transferência de créditos e reconhecimento da formação e fortalecimento de políticas que conduziam a uma educação superior emergente.

Para além disso, Lima, Azevedo e Catani (2008) apontam que a partir da *Convenção de Lisboa*, a União Europeia assume o objetivo de criação de uma zona econômica mais flexível, participativa e competitiva, por meio de uma Europa do conhecimento, motriz de um

desenvolvimento econômico sustentável, com garantia de empregabilidade e apoio social. Segundo Robertson (2009), a Estratégia reafirmou a visão neoliberal do uso da educação em prol do bem-estar econômico e social europeu como fonte de retenção de capital humano e força de trabalho. Tornando a convenção um avanço em processos futuros, como o estabelecimento da Área Europeia de Pesquisa e Inovação (ERIA) em 2000, a *Declaração de Sorbonne* em 1998 e a *Declaração de Bolonha* em 1999.

Diante disso, a *Convenção de Lisboa* (1997) constituiu-se como um importante marco no processo de integração europeia ao instituir expedientes comuns para o reconhecimento de formações em países distintos, além de fortalecer um mecanismo de transparência dessas informações (Suplemento ao Diploma). Esses dispositivos favoreceram a mobilidade e indicaram a construção de uma arquitetura institucional que se consolidaria com a *Declaração de Bolonha* (Riedo; Pereira, 2007). Porém, como pontuado por Lima, Azevedo e Catani (2008), tais medidas associavam-se a uma agenda econômica ampla, vinculada à Estratégia de Lisboa e à constituição de uma “Europa do conhecimento” voltada à competitividade e à empregabilidade.

Sob esse olhar, embora deva-se reconhecer os avanços no fortalecimento da cooperação educacional e científica, o documento reafirma a lógica neoliberal, em que a educação é mobilizada como recurso estratégico para o desenvolvimento econômico. O caráter essencialmente recomendatório de suas disposições, expresso em formulações como “encorajaram”, revela limites de implementação dependentes da adesão e perspectiva de Estados e Instituições nacionais. Assim, a Convenção configurou-se simultaneamente como instrumento de avanço na harmonização europeia e como expressão das tensões entre internacionalização, soberania nacional e subordinação da educação a imperativos de mercado.

2.7 Declaração de Sorbonne

A última decisão de conjunto a ser discutida anteriormente a Bolonha, é uma declaração elaborada, em 25 de maio de 1998, na Universidade de Sorbonne, a *Declaração de Sorbonne*, intitulada *Harmonização da arquitetura do sistema de ensino superior Europeu* e assinada pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Tem origem no contexto das comemorações do 800º aniversário da Universidade de Paris (Sorbonne) e se constitui como um marco político e simbólico para a harmonização dos sistemas de ensino superior europeu. De natureza programática e orientadora, o texto possui cerca de 15 páginas, redigido em forma de manifesto conjunto que antecipa princípios que seriam amplamente

desenvolvidos na *Declaração de Bolonha* no ano seguinte (Declaração de Sorbonne, 1998, arquivo online).

Objetivava-se estruturar o Espaço Europeu de Ensino Superior no qual as identidades nacionais e seus interesses unificaram-se e fortaleceram-se em benefício da Europa, dos estudantes e cidadãos. Manifestava e reforçava a ideia de uma Europa do conhecimento. Um continente unificado e desenvolvido em todos os aspectos sociais e econômicos, através de produção intelectual, cultural e técnica advinda de seus grandes centros universitários, outrora modelos globais e que passava por questionamentos quanto a sua estruturação.

A construção europeia efectuou recentemente progressos muito importantes. Mas por mais pertinentes que tenham sido esses progressos, não deveremos esquecer que a Europa que nós construímos não é apenas a Europa do Euro, dos bancos e da economia, deverá também ser uma Europa do saber. Devemos reforçar e utilizar, nesta nossa construção, às dimensões intelectuais, culturais, sociais e tecnológicas do nosso continente. Elas foram, em grande medida, moldadas pelas suas universidades, que continuam a desempenhar um papel preponderante no seu desenvolvimento.

[...]Um espaço europeu aberto ao ensino superior oferece uma grande quantidade de perspectivas positivas, sempre respeitando, decerto, as diferenças, e exigindo, por outro lado, esforços vigorosos na abolição das barreiras e no desenvolvimento de um panorama de ensino, com o intuito de promover a mobilidade e uma cooperação cada vez mais estreita (Declaração de Sorbonne, 1998, arquivo online).

Com a entrada dos ministros nas tomadas de decisão, questiona-se a utilidade e a estrutura das antigas universidades baseadas em modelos que preservam-se de influências externas. A partir disso, a Declaração, considera o papel da universidade inserido na esfera de integração da Europa, enfatizando sua função em uma sociedade globalizada. Observa-se a exigência da mudança no ensino superior, neste trecho da *Declaração de Sorbonne*:

Entramos num período de grandes mudanças na educação, no que respeita às condições de trabalho, um período de diversificação no desenrolar das carreiras profissionais; a educação e a formação ao longo da vida são uma obrigação evidente. Devemos aos nossos estudantes e à nossa sociedade, no seu todo, um sistema de ensino superior que lhes proporcione as melhores oportunidades para encontrarem a sua própria vocação (Declaração de Sorbonne, 1998, arquivo online).

A formação deveria qualificar indivíduos para o mercado de trabalho, preparando-os para suprir suas demandas. Assim como, sua produção científica deve ser voltada a suprir essas necessidades, produzindo pesquisas em prol do desenvolvimento econômico e sendo avaliada por sua capacidade de produzir inovações tecnológicas (Borges,2013). No decorrer do

documento, encontra-se recomendações que visavam a estruturação dos novos moldes da educação superior europeia, como apresentado por Borges (2013).

Nesse contexto, algumas recomendações são indicadas: circulação livre de estudantes e professores; abolição das barreiras para concretizar a mobilidade e a cooperação no espaço europeu de ensino superior; reconhecimento internacional dos sistemas de ensino superior europeus. Para a efetivação da mobilidade são colocadas como propostas a utilização do esquema de créditos European Credit Transfer System (ECTS), tanto para a troca como para a acumulação, e a organização dos graus acadêmicos em dois ciclos principais, com a finalidade de facilitar comparações e equivalências de títulos (Borges, 2013, p. 70).

A organização de grau acadêmico em dois ciclos pautava-se no ideal de sistema, o qual torna-se acessível e apresenta legibilidade no níveis interno e externo, ocasionando atração e reconhecimento, observa-se essa discussão no escopo da Declaração: “Um sistema parece evidenciar-se, no qual dois ciclos principais - pré-licenciatura e pós-licenciatura - deveriam ser reconhecidos para facilitar comparações e equivalências ao nível internacional” (Declaração de Sorbonne, 1998, arquivo online), sobre a condução desses ciclos o documento explicita:

No ciclo que conduz à licenciatura, os estudantes deveriam ter acesso a programas suficientemente diversificados, compreendendo principalmente a possibilidade de seguir os estudos pluridisciplinares, de adquirir conhecimento de línguas vivas e de utilizar as novas tecnologias da informação.

O reconhecimento internacional do diploma do ciclo de pré-licenciatura, como nível passível de qualificação, é importante para o sucesso deste projecto que, desejamos, dê transparência aos nossos sistemas de ensino superior.

No ciclo posterior à licenciatura, poder-se-ia escolher entre um diploma mais curto o de "mestre" e um doutoramento mais longo, gerindo o caminho entre um e o outro. Nos dois diplomas, acentuar-se-ia como convém, a investigação e o trabalho individual.

Em ambos os níveis - pré-licenciatura e pós-licenciatura - os estudantes seriam encorajados a passar, pelo menos um semestre numa universidade estrangeira. Paralelamente, um grande número de docentes e investigadores, deveria trabalhar noutros países europeus, que não o seu. O apoio crescente da União Europeia à mobilidade dos estudantes e dos professores deveria ser plenamente utilizado (Declaração de Sorbonne, 2018, arquivo online).

Tratando-se da recomendação de crédito, a *Declaração de Sorbonne* explicita a utilização do *European Credit Transfer System (ECTS)*, permitindo a validação desses créditos em diferentes instituições e sistemas de ensino. Elaborado em 1989 pela Comissão Europeia conjuntamente a 145 instituições de ensino superior, constituindo-se de uma ferramenta que permite a equivalência de períodos acadêmicos realizados em distintas instituições universitárias e países, por meio da atribuição de créditos a partir da complementação de qualificações e programas de estudos, como módulos, disciplinas, unidades curriculares, trabalho de dissertação, estágios, dentre outros.

Segundo a Comissão Europeia (2012a) a contabilização dos créditos é realizada a partir do tempo e carga de trabalho necessária para o alcance dos resultados e aprendizagens definidos para o componente educacional. Possibilitando a transferência entre programas, instituições e países, cumprindo a função de proporcionar o reconhecimento de aprendizagens e formações concluídas no exterior e o acesso facilitado à exposição das atividades, conectando diferentes sistemas e estruturas do ensino superior europeu. Sua implementação se deu a partir do *Programa Erasmus* e serviu como base para a concepção de currículos do *Processo de Bolonha*, por meio das definições de competências e resultados a serem alcançados pelos alunos, os quais discorreremos mais à frente.

Sua recomendação de ciclo, dividia-se em dois, os quais “dois ciclos principais - pré-licenciatura e pós-licenciatura - deveriam ser reconhecidos para facilitar comparações e equivalências ao nível internacional” (Declaração de Sorbonne, 1998, arquivo online). No qual segundo Amaral (2015), o indivíduo desenvolveria habilidades e competências que sucederiam em uma qualificação adequada à entrada no mercado de trabalho. Em segundo nível, pós-graduação, opções variantes de especialização, em curto prazo, mestrado e em longo prazo, no processo de doutoramento. A Declaração se mostrou uma tentativa de homogeneizar reformas nacionais em todo o continente europeu com o intuito de criar um espaço comum capaz de fortalecer o mercado e aumentar a qualidade e possibilidade de mobilidade de mão de obra, necessidade do cenário globalizado competitivo ao qual o mundo se submete.

avançam no sentido de que as grandes transformações, seja no mundo da educação seja do trabalho, gerando a necessidade da formação permanente, tornam premente iniciativas no sentido de atender essas novas demandas. Porém, essas iniciativas devem visar o conjunto da UE, devem ser atrativas na direção de “abolir fronteiras” no esforço de tornar-se de fato aquilo que já havia sido declarado de direito: a constituição e o funcionamento da UE. um dos meios projetados para tal intento, na área educacional, foi a proposição do “espaço europeu aberto ao ensino superior”. com isto se abriria espaço para a mobilidade discente, visando criar oportunidades para que os estudantes pudessem ter a experiência de vivenciar outras culturas, dominar outras línguas, apropriar-se das chamadas novas tecnologias, avançar enfim na conquista da desejada internacionalização, seja das instituições, seja da formação dos universitários (Bianchetti, Thiengo, 2018, p. 419).

Tais pontos são ferramentas fundamentais para o projeto de internacionalização e aumento da influência do ensino superior europeu. Ao final do documento, os ministros convocam outras nações para aderirem às recomendações e a harmonização dos sistemas de ensino, em prol da criação do EEES. Entretanto, de acordo com Amaral (2015) a repercussão da Declaração entre os países membros da UE, se mostrou, em alguns pontos negativa, pois apontava uma uniformização de meios e modos culturais diversos encontrados não somente no

ensino superior, mas em toda a União Europeia, além de um desconforto advindo da elaboração e assinatura inicialmente apenas dos quatro países com maior destaque, França, Alemanha, Itália e Reino Unido, sinalizando aos convidados posteriormente um sentimento de subalternização.

Tal repercussão desencadeou na decisão de elaborar um novo acordo, o qual deveria ser discutido e assinado pelos até então 29 Ministros de Educação europeus. Ocorrendo, a partir disso, a concretização da *Declaração de Bolonha*. É importante salientar que a Declaração trata de um compromisso reformador assumido pelos países e não carrega em si, imposições legais.

É importante notar que a Declaração de Bolonha não é nem uma diretiva comunitária nem um acordo internacional no sentido convencional, ou seja, dela não resulta uma obrigação ou imposição legal. A declaração traduz um compromisso comum assumido por um conjunto de governos nacionais em relação ao princípio da “Europeização” do ensino superior, por meio de uma cooperação crescente entre instituições (Amaral, 2015, p. 206).

Em resumo, observa-se que os documentos e iniciativas que antecederam a *Declaração de Bolonha* desenharam uma trajetória de promoção da cooperação institucional entre os sistemas nacionais de ensino superior. Os instrumentos produzidos a partir disso foram fundamentais para consolidar a mobilidade acadêmica a partir da harmonização europeia. Tais avanços, para além de incentivar um espaço comum de formação, projetam o ensino superior como vetor estratégico para o fortalecimento da integração europeia, a entrada no cenário globalizante e competitivo e na disputa hegemônica global.

Entretanto, apesar de representarem marcos basilares para a consolidação do EEES, os mesmos carregam contradições inerentes ao processo. A retórica de autonomia expressa na *Magna Charta*, constatava com a crescente instrumentalização do ensino superior em razão da competitividade e mercadorização (Robertson, 2009; Bianchetti e Magalhães, 2015). Diante disso, pode-se compreender os avanços institucionais e jurídicos que antecederam a *Declaração de Bolonha* simultaneamente como catalisadora da internacionalização e expressão de uma lógica neoliberal que progressivamente subordina as instituições de ensino superior a imperativos de mercado.

Ao elucidar o ocorrido nos documentos *Magna Charta Universitatum* (1988), a *Convenção de Lisboa* (1997) e a *Declaração da Sorbonne* (1998), foi possível compreender a construção de um cenário normativo e político que antecedeu a *Declaração de Bolonha*. Esses documentos, ainda que defendam princípios de autonomia universitária, mobilidade acadêmica e valorização da educação superior como bem público, revelam também um processo de

deslocamento em direção a uma lógica de padronização e competitividade marcada pela globalização e pela hegemonia de um modelo de governança empresarial.

Desse modo, o capítulo evidenciou como as bases humanistas e de cooperação acadêmica foram progressivamente ressignificadas em função de interesses supranacionais e econômicos. No próximo capítulo, a análise se voltará para a *Declaração de Bolonha* e os documentos do pós-Bolonha, e os relatórios resultantes dos encontros ministeriais bienais, os quais permitem acompanhar a evolução, os ajustes e as tensões da implementação da reforma, oferecendo elementos centrais para compreender seus efeitos sobre a educação superior europeia e suas repercussões no cenário mundial.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA DECLARAÇÃO DE BOLONHA: PERSPECTIVAS, E LIMITES

Posteriormente a compreensão da formulação e aplicação dos documentos que antecederam a *Declaração de Bolonha* explicita-se a utilização de marcos políticos como condutores de reformas que apenas reforçam e estimulam a hegemonia política, econômica e social do globo. Diante dessa afirmação, passaremos a analisar o principal marco da reforma educacional europeia. Assinada em 1999, *Declaração de Bolonha*, materializa o projeto de integração que, concomitantemente busca harmonizar os sistemas de ensino superior e aumentar a competitividade internacional da Europa, traduz tensões próprias de um cenário de globalização e de disputas por hegemonia no campo do conhecimento.

Segundo Bianchetti e Thiengo (2018) ao propor a reestruturação do ensino superior, a mobilidade acadêmica e a internacionalização como eixos centrais, Bolonha reposiciona o papel da universidade, redefinindo suas funções em diálogo com as demandas econômicas, sociais e políticas contemporâneas. Observa-se isso, em sua estruturação, tratando-se de uma decisão construída de cima para baixo, marcada pela articulação entre interesses econômicos, disputas de poder e estratégias de consolidação da União Europeia enquanto bloco competitivo no cenário mundial. Essa mudança altera profundamente o equilíbrio entre a dimensão formativa, crítica e emancipadora da educação superior e as demandas pragmáticas de ordem econômica e geopolítica.

Nesse processo, de acordo com Neves (2011) a universidade assume novas funções: não apenas a produção e transmissão de conhecimento, mas também a formação de profissionais orientados para um mercado em constante transformação, respondendo a pressões de empregabilidade, produtividade e inovação tecnológica. Nesse sentido, a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, principal meta da *Declaração de Bolonha*, fundamenta-se na padronização de ciclos, no sistema de créditos transferíveis (ECTS), na certificação de diplomas e na promoção de uma mobilidade acadêmica transnacional.

Contudo, se por um lado esses mecanismos visam tornar a Europa mais atrativa e integrada, por outro lado carregam contradições: a redução do tempo de formação, a crescente influência de organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, e a privatização progressiva do ensino superior. Tais tensões evidenciam que a reforma não pode ser lida apenas como uma política educacional, mas também como um projeto político-ideológico que redefina

o papel da universidade e da própria noção de conhecimento em um mundo globalizado (Riedo; Pereira, 2009).

Assim, a análise desenvolvida neste capítulo será conduzida a partir de uma leitura crítica da *Declaração de Bolonha*, com base em suas diretrizes centrais, seus objetivos explícitos e as implicações decorrentes de sua implementação. Trataremos também dos documentos de encontros bienais após a implementação da Declaração, objetivando analisar seus impactos e adaptações às necessidades emergidas em cada momento e cenário após sua condução. Serão examinadas as estratégias propostas para a harmonização do ensino superior, a centralidade da mobilidade acadêmica e a relação entre internacionalização e competitividade global, destacando as tensões entre potencialidades e limites do processo. Para isso, recorrer-se-á às categorias de hegemonia, globalização, reforma de Bolonha, educação superior, mobilidade acadêmica e internacionalização.

3.1 Inaugura-se uma nova era: O Processo de Bolonha e seus desdobramentos

A instituição da União Europeia está intrinsecamente relacionada ao processo de globalização e à necessidade de responder a um cenário de disputa pela hegemonia mundial. Nesse contexto, contudo, as universidades europeias, ainda que consideradas indústrias de informação e reconhecidas como centros de produção do conhecimento globalizado, não dispunham de condições suficientes para impulsionar a emergência tecnológica do continente. Era basilar o aumento da capacidade competitiva da Europa, encontrando como estratégia, além de um fortalecimento político, a criação de indústrias ligadas à produção, disseminação e desenvolvimento da tecnologia da informação. Assim, era indispensável uma reforma na formação profissional e na produção de conhecimentos e tecnologias, a criação de uma universidade voltada para as necessidades de uma nova Europa (Dias Sobrinho, 2008).

Seguiu-se uma cronologia de ações e acordos para a instituição de um novo ensino superior, com a implementação de aspectos e objetivos preexistentes e a adição de novos, a partir da observação de demandas globais. Germinado em um ambicioso processo de reforma educacional no continente europeu – a *Declaração de Bolonha* – assinada em 10 de junho de 1999, por ministros de vinte e nove países na Universidade de Bolonha (Áustria, Bélgica [comunidades flamenga e francófona], Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido) (Cf. Dias Sobrinho, 2007; Araújo; Silva e Durães, 2018).

O processo Europeu, graças aos progressos extraordinários dos últimos anos, tornou-se numa realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e os seus cidadãos. As perspectivas de alargamento e o estabelecimento de relações cada vez mais profundas com outros países europeus, conferem uma ainda maior dimensão a essa realidade. Entretanto, assiste-se a uma consciencialização crescente em grandes áreas do mundo político e académico assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. A importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como tal tendo em vista a situação que se verifica no Sudeste Europeu (Declaração de Bolonha, 1999, p. 1).

Nesse cenário, a educação superior, configura-se como categoria de análise central, pois expressa as pressões globais que incidem sobre os sistemas universitários. Nela se tornam aparentes as exigências de padronização institucional e as disputas de controle da produção e circulação do saber. Influenciada pela globalização, as instituições de ensino superior passam a assumir um papel funcional às demandas de competitividade internacional, orientando seus currículos e estruturas a critérios de produtividade e eficiência. Esse processo evidencia a presença da hegemonia, uma vez que modelos oriundos de países centrais passam a balizar reformas implementadas também em contextos periféricos, reproduzindo hierarquias históricas e reforçando a dependência acadêmica.

Assim, A *Declaração de Bolonha* consistiu em um acordo que visa a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, baseado na premissa que o fortalecimento e desenvolvimento da Europa estava relacionado e intimamente dependente de uma educação superior constituída nos moldes da inovação, competitividade e produtividade. Neves e Koppe (2010) indicam Bolonha como o maior projeto educacional do mundo global, essa visão é reforçada pela integração de todas as estruturas, âmbitos e ações dos países membros e a partir de:

- a) o fato de que tenha sido uma decisão eminentemente política e tomada de cima para baixo, que passou a ser vista como inevitável e irreversível por todos os atores dos diferentes sistemas nacionais europeus; b) a percepção da necessidade de aprofundar a integração dos sistemas nacionais como forma de aumentar as chances do bloco. A percepção de que a Europa, no seu conjunto, começara a perder a posição de prestígio e liderança acadêmica e cultural no mundo e que era necessário recobrar a atratividade do seu sistema de educação superior num cenário globalizado de competição de talentos; c) a necessidade de ajustar as estruturas

universitárias a um cenário de afirmação da sociedade do conhecimento em escala global e de competitividade econômica, baseada na permanente incorporação de conhecimentos ao processo produtivo; d) o rompimento de uma longa tradição de modelos europeus, questionando-os quanto à eficiência e qualidade no novo cenário de exigências advindo com a globalização e o acirramento da competição entre os países desenvolvidos; o diagnóstico negativo no tocante à evasão, a demora na conclusão dos cursos, os altos custos e o conservadorismo das estruturas das instituições de Educação Superior/EIS; e) o diagnóstico de que era necessário apressar a qualificação e a entrada de jovens no mercado de trabalho para aumentar a produtividade e fazer frente ao progressivo envelhecimento da população (Neves; Koppe, 2010, p. 18).

É necessário frisar que a *Declaração de Bolonha*, não é uma ordenação jurídica, mas um acordo assumido por ministros da educação, que ultrapassou a dimensão da União Europeia. Ressalta-se também, que o documento incumbe as instituições de ensino superior o protagonismo da reforma, entretanto, esse papel é desempenhado por governantes e na maioria dos casos, sem a participação da IES, as quais se veem reféns de implementações (Cachapuz, 2009).

É importante notar que a Declaração de Bolonha não é nem uma diretiva comunitária nem um acordo internacional no sentido convencional, ou seja, dela não resulta uma obrigação ou imposição legal. A declaração traduz um compromisso comum assumido por um conjunto de governos nacionais em relação ao princípio da “Europeização” do ensino superior, por meio de uma cooperação crescente entre instituições (Amaral, 2015, p. 206).

Ao longo do texto da *Declaração de Bolonha*, observa-se a retomada da proposta da *Declaração de Sorbonne* de fortalecimento europeu através de um caminho delimitado por um ensino superior capaz de formar indivíduos adequadamente qualificados para exercer seu papel em um mundo globalizado, por meio da consolidação de uma Europa que se denomina do “conhecimento”. Fixando-se conjuntamente esta, ao aumento da atração ao Sistema de Ensino Superior Europeu, ligado à ideia de que as sociedades desenvolvidas e potentes são determinadas por meio da capacidade de sua cultura ser referenciada em outras localidades. Assim, a Educação Superior europeia recebe o papel de retomar a posição de dominação anteriormente ocupada por sua União.

Como expresso na Declaração (1999), busca-se recuperar, após inúmeras perdas, o eurocentrismo, através da melhoria, competitividade e principalmente da atração e da exportação de sua educação superior.

em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países. precisamos de assegurar que o sistema europeu do ensino superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao

das nossas extraordinárias tradições cultural e científica (Declaração de Bolonha, 1999, n.p).

A internacionalização surge, nesse horizonte, como categoria analítica que explica o alcance político e simbólico do *Processo de Bolonha*. Mais do que fomentar a cooperação acadêmica, trata-se de um movimento de projeção política, que busca consolidar a posição da Europa no circuito global do conhecimento. O discurso da “Europa do Conhecimento” é, ao mesmo tempo, retórico e estratégico: apresenta-se como esforço de integração cultural, mas opera como mecanismo de fortalecimento de blocos regionais diante da disputa por prestígio e por fluxos de estudantes, pesquisadores e recursos.

A mobilidade acadêmica se estabelece como categoria analítica decisiva, funcionando em duas direções. Por um lado, representa um canal de trocas culturais e de valorização da diversidade, possibilitando que estudantes e docentes circulem em um espaço continental integrado; por outro, transforma-se em instrumento de legitimação de uma identidade europeia comum e de difusão de valores específicos. Se, para os indivíduos, a mobilidade simboliza oportunidade de ampliação de horizontes, para a União Europeia significa também a consolidação de sua hegemonia educacional frente a outros polos internacionais.

Para o alcance e a ampliação dessa internacionalização, o documento apresenta metas para esta promoção e o estabelecimento do Espaço de Educação Superior:

- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;
- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;
- Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS - como um correcto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: o aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; o aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação (Declaração de Bolonha, 1999, n.p).

Tais metas mostram que conjuntamente e resultante da implementação de um espaço de ensino superior comum, a Europa buscava a melhora de suas taxas de empregabilidade, mobilidade e competitividade internacional. Por meio da reformulação do tempo e sistemática de formação ocasionado pela instituição do sistema de ciclos abordado na *Declaração de Sorbonne* e do Suplemento ao Diploma proposto durante encontro da *Convenção de Lisboa*. O qual, “Na prática consiste em especificações do currículo cursado, dos créditos, competências e conteúdos obtidos, visando darem um perfil mais completo e qualitativo da formação recebida por um profissional” (Dias Sobrinho, 2008, p. 116).

Como também, da reestruturação pedagógica e curricular, no qual atribui-se ao discente a responsabilidade de sua formação, em uma perspectiva metodológica mais independente com enfoque em atividades laboratoriais e de campo, estudos de caso, desenvolvimento de projetos e conhecimentos tácitos, formação voltada para a aquisição de competências que supram as demandas de um mercado globalizado. Esses serão comprovados por meio de reunião de créditos através do *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*.

A mais importante medida de mobilidade, para tornar praticável o currículo de dimensão continental, consiste no Sistema Europeu de Créditos Transferíveis, uma espécie de “moeda única” da educação superior da Comunidade Européia. Trata-se de um marco comum de titulações com validade europeia, que permite que os créditos e diplomas obtidos pelos estudantes em qualquer dos países associados sejam plenamente reconhecidos pelos demais e gerem os respectivos efeitos.

Importante observar que o critério principal de contabilização dos créditos não é mais o de tempo despendido em sala de aula, mas o de horas estimadas em estudos e atividades. Consequentemente, os títulos obtidos segundo um marco geral comum apresentam validade irrestrita para o trabalho e o emprego nos diversos países (Dias Sobrinho, 2007, p. 116).

A estruturação de ciclos inspirada na *Declaração de Sorbonne*, corresponde a resposta às problemáticas observadas na educação superior, como a longa duração de cursos, ocasionando custos elevados para essa formação; dificuldade em compatibilidade de títulos, que afetava a atratividade internacional de seu sistema; taxas de abandono elevadas e baixa empregabilidade dos egressos. Sistematizada em três ciclos, sendo o primeiro correspondente ao grau de licenciado (graduação), totalizando seis a oito semestres (três anos) com carga de cento e oitenta créditos. De abordagem geral, os discentes transitam por diferentes áreas de estudos e sua adesão no mercado de trabalho é voltada a funções que não requerem formações

especializadas. Para atuação nessas áreas, faz-se necessário a formação obtida no Segundo ciclo, com duração de 2 anos e conclusão com noventa ou cento e vinte créditos (Macedo, 2017).

Vale destacar, que os cursos de mestrados podem ser integrados ao primeiro ciclo, desde que seja ofertado pela instituição a modalidade de mestrado integrado, que junta o 1º e 2º ciclo em uma mesma formação no período de cinco anos. Desta forma, a formação científica essencial dos estudantes licenciados é assegurada durante o período do 1º ciclo, mas o exercício pleno da profissão que corresponde à sua área de formação exigirá uma formação suplementar que é ofertada pelo 2º ciclo, ou seja, pelo mestrado (Macedo, 2017, p. 216).

Assim, o sistema empreendido foi inspirado no período de formação da *Declaração de Sorbonne*, com uma divisão em pré-licenciatura, na qual o indivíduo já se adequaria a atuação no mercado e na pós-licenciatura, que abarca mestrado e doutorado, com duração respectivamente de 2 e 3 anos. Segundo Silveira e Severo (2008), essa divisão se deu em três ciclos de 3, 2 e 3 anos respectivamente, podendo haver uma modificação para 4 anos de graduação e 1 de mestrado, organizados como exposto a seguir:

1ºCiclo (equivalente ao Bacharelado ou à Licenciatura no Brasil) – grau acadêmico, conferido após os três primeiros anos de frequência com aproveitamento, equivalente a 240 ECTS (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) “é um sistema que mede as horas que o estudante tem de trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos e seus objetivos são especificados em termos de competências a adquirir resultado de aprendizagem” (Universidade Nova de Lisboa, s. d).

2ºCiclo (equivalente ao Mestrado no Brasil) – grau acadêmico conferido após um ano e meio a dois de frequência; obrigatoriamente, ligado ao 1º Ciclo, culminando com a organização e apresentação de uma dissertação equivalente de 90 a 120 ECTS (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos).

3ºCiclo (equivalente ao Doutorado no Brasil) – título acadêmico de maior prestígio, conferido, normalmente, após três ou quatro anos, culminando com a organização e apresentação de uma tese, equivalente de 180 a 240 ECTS (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) (Silveira, Severo, 2008, p. 18-19).

Dias Sobrinho (2008) interpreta a *Declaração de Bolonha* como principal ferramenta de um projeto de convergência da educação superior europeia, para que essa última responda efetivamente os desafios, percalços e oportunidades vivenciadas a partir e na globalização da economia. Sendo necessário a esse processo de reestruturação de sistemas, currículos às necessidades e características do mercado de trabalho, incentivar a mobilidade acadêmica e aumentar a atratividade.

Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes:

redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua (Dias Sobrinho, 2008, p. 112).

Observando os apontamentos, percebe-se um direcionamento à predominância de uma ideologia do mercado de trabalho sobre as configurações das instituições de ensino superior. Tal pensamento neoliberal, acompanha-se da burocratização da educação, através da hierarquização das decisões para controle. Conjuntamente a isso, nota-se a criação de órgãos temporários, como grupos de estudos, gabinetes e centros de avaliação, que em inúmeras situações desrespeitam os limites de seus próprios propósitos. Prática ligadas ao subproduto do “*New Public Management*” (Amaral, 2004), no qual utilizam métodos de gestão de setores privados em setores públicos, descredibilizando a necessidade de reforma junto às instituições de ensino (perda de poder decisório), os docentes (controle sobre o exercício acadêmico e resultados) e junto aos discentes (aumento das despesas, perda da qualidade de formação) (Cachapuz, 2009).

Apesar destes apontamentos, a *Declaração de Bolonha* institui-se e tornou-se modelo desejado por inúmeros blocos e nações, entretanto, esta instituição perpassou por mudanças, assim como o mundo globalizado e suas demandas, desde sua assinatura em 1999, levando ao aprofundamento de seus objetivos e prolongamentos de sucessivas etapas, para além de seu prazo de 10 anos de implementação. Tais mudanças vieram de encontros periódicos e reuniões intergovernamentais, buscando responder às demandas do conjunto dos países europeus (Macedo, 2007; Cachapuz, 2009).

No ano seguinte a implementação de Bolonha, ocorre outra iniciativa que acentua o ritmo de reformas educacionais europeias, reconhecida como *Estratégia de Lisboa*, apresentada por Bianchetti e Magalhães (2015) como encontro, ocorrido em 2000 na cidade de Lisboa, coordenado pelo Conselho Europeu, no qual era objetivava a transformar a Europa no continente mais competitivo e socialmente sustentável através da instituição da sociedade do conhecimento.

Segundo o relatório final do Conselho da União Europeia “tornar-se no espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.” (Conselho Europeu de Lisboa, Conclusões da presidência, 2000, n.p). Isso se daria, de acordo com o documento, a partir da implementação de uma estratégia global que vise arquitetar a transição para uma economia e sociedade fundamentada no conhecimento, priorizando políticas externas para a comunidade da informação e inovação, promovendo

reformas estruturais para aumentar a competitividade, a inovação e o fortalecimento do mercado interno. Além disso, enfatiza a modernização do modelo social europeu, com investimentos em inclusão social e adoção de políticas macroeconômicas sustentáveis e que resultem em um crescimento. No contexto da educação e formação na sociedade do conhecimento, a Estratégia de Lisboa define:

Os sistemas educativos e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança. Esta nova abordagem deverá ter três componentes principais: o desenvolvimento de centros de aprendizagem locais, a promoção de novas competências básicas, em especial em matéria de tecnologias da informação, e uma maior transparência das habilitações (Conselho Europeu de Lisboa, Conclusões da presidência, 2000, n.p.).

Prevê-se uma integração da *Declaração de Bolonha* à agenda de modernização do ensino superior da União Europeia, visto que as instituições devem se moldar e estruturar às mudanças profundas associadas com a crescente procura de educação superior e a internacionalização da investigação e da educação. Buscando promover cooperação entre universidades e indústrias, a partir do aumento de instituições de produção de conhecimento, com a reestruturação do conhecimento e emergência e fortalecimento de novos caminhos para educação superior (Magalhães, 2018). Assim são apontadas três áreas para reformas, curricular, de financiamento e governação e estipula as seguintes metas:

O Conselho Europeu solicita por conseguinte aos Estados-Membros, de acordo com as suas regras constitucionais, ao Conselho e à Comissão que tomem as medidas necessárias nas áreas da sua competência para alcançar as seguintes metas:

- um aumento anual substancial do investimento per capita em recursos humanos;
- o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação deverá ser reduzido para metade até 2010;
- as escolas e os centros de formação, todos eles ligados à Internet, deverão ser transformados em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo; deverão ser criadas parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação para o seu benefício mútuo;
- as novas competências básicas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em TI, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais; deverá ser criado um diploma europeu de

competências básicas em TI, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União;

- deverão ser definidos, até final de 2000, os meios de promover a mobilidade dos estudantes, professores e pessoal de formação e investigação tanto através de uma melhor utilização dos actuais programas comunitários (Sócrates, Leonardo² e Juventude³) para a Europa, como através da remoção de obstáculos e de uma maior transparência no reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudos e de formação; deverão ser adoptadas medidas destinadas a remover os obstáculos à mobilidade dos professores até 2002 e a atrair professores altamente qualificados;
- deverá ser desenvolvida uma norma europeia comum para os *curricula vitae*, a utilizar numa base voluntária, por forma a facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estabelecimentos de ensino e formação como pelos empregadores (Conselho Europeu de Lisboa, Conclusões da presidência, 2000, inserções nossa de notas de rodapé).

O incentivo à reforma curricular que se seguiu, baseava-se na ideia de um currículo no qual houvesse uma maior diferenciação entre os programas, critérios de admissão e dos modos de ensino e aprendizagem, de forma a adequar-se à diversidade dos discentes. A partir disso, aprimorar a mobilidade e a empregabilidade, encorajando a excelência e amplificando a atratividade da educação superior europeia (Magalhães, 2018).

Para acompanhar a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior, objetivo maior de Bolonha, realizaram-se encontros ministeriais periódicos, dos quais discorre-se a seguir:

Uma das principais decisões, após a aprovação da “Declaração [...], foi a de que, a cada dois anos, se realizaria uma reunião (cumbre, cimeira...) para ‘olhar’ para trás, analisar o presente e projetar aspectos que deixaram a desejar (continuidade, retificação de trajetórias, inserção de novas temáticas, etc), mas principalmente, para tomar decisões sobre aspectos que necessariamente precisavam ser agregados à proposta inicial, adensando-a, tornando-a mais concreta, transformando princípios em metas. Em síntese, nessas reuniões bienais far-se-ia a avaliação de PB, materializando o significado mais amplo daquilo que se entende por processo avaliativo (Bianchetti, 2015, p. 103).

O primeiro encontro ocorreu no ano de 2001, em Praga, com a entrada dos países Chipre, Croácia e Turquia, aumentando o número de participantes para 33. De acordo com o documento *O Espaço de Ensino Superior Europeu em 2020: Relatório da implementação de*

² Subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da EU, em funcionamento entre os anos 2000 e 2006, que objetivava a melhoria da qualidade e a inovação na formação profissional na Europa, com foco na mobilidade e desenvolvimento de competências. Informações disponíveis em: <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/summary/leonardo-da-vinci-phase-ii-2000-2006.html?fromSummary=15>

³ Conhecido como Erasmus+ objetiva propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, além de fortalecer a identidade europeia, a coesão social e a empregabilidade. Informações disponíveis: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11054&frontOfficeSuffix=%2F>

Bolonha, do *Observatório de Eurydice*⁴, foram enfatizados objetivos e conclusões já respaldados em documentos anteriores, através da afirmação da necessidade de construção de Espaço Europeu de Ensino Superior, reforçando os objetivos definidos em *Bolonha*. Assim como, aprovaram a implementação do sistema de dois ciclos, a relevância e necessidade da adoção do sistema de créditos transferíveis e acumulativos e o incentivo e aumento da mobilidade e atratividade.

Para além, o documento resultante do encontro também apresenta a promoção da formação continuada ao qual ocorre não somente na estrutura de um sistema nacional de educação mas um conjunto de outras atividades informais que produzem conhecimento (*Longlife learning*), segundo o Comunicado de Praga:

A aprendizagem ao longo da vida é um elemento essencial da Área Europeia do Ensino Superior. Na Europa do futuro, construída sobre uma sociedade e economia baseada no conhecimento, as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias, bem como para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida (Comunicado de Praga, 2001, p. 3).

Conforme delineado pelas diretrizes apresentadas no site institucional da União Europeia⁵, a Aprendizagem ao longo da vida se configura como um processo contínuo, cumulativo e abrangente, o qual transpassa a educação formal, se estendendo a contextos externos aos espaços de educação formal. Visando articular a formação dos estudantes às demandas econômicas, sociais e culturais, promovendo a mobilidade entre diferentes ambientes de aprendizagem e favorecendo a inserção e reinserção no mercado de trabalho. Assim, a universidade se torna um polo articulador de saberes voltado a uma qualificação contínua, à inovação e à adaptação às demandas externas.

Sob essa lógica, emergem instrumentos normativos, que visam estabelecer referenciais comuns para a validação de competências, habilidades e conhecimentos adquiridos em distintos contextos de aprendizagem, reconhecendo inclusive trajetórias não formais. Nessa perspectiva, o ensino superior reconfigura suas estruturas curriculares e pedagógicas, oferecendo formações mais flexíveis, modulares e orientadas para resultados, se consolidando como um agente ativo em um ecossistema de aprendizagem permanente, voltado ao desenvolvimento sustentável, à coesão social e à competitividade econômica das nações.

⁴ Rede europeia de 40 organismos e unidades nacionais que organizam e divulgam informações acerca dos sistemas educacionais e políticos da Europa. Informações disponíveis em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

⁵ Informações retiradas do site institucional da União Europeia, disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11054&frontOfficeSuffix=%2F>

Para que esses espaços de aprendizagem sejam concretizados, sugeriu-se a reformulação de todo o sistema de educação criando-se parcerias entre os níveis educativos e instituições privadas, como associações e empresas. Conjuntamente a isso, deveria identificar as necessidades do mercado e oferecer formações acessíveis a essas e a aprendizagem no local de trabalho. O reconhecimento dessas atividades e aprendizagens se daria pelo Sistema de Créditos - ECTS (Neves; Koppe, 2010).

Dois anos após esse encontro, em 2003, os ministros reúnem-se novamente em Berlim, o número total de participantes foi elevado para 40, com adição dos países Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Macedônia do Norte, Sérvia e Rússia. O documento *O Espaço de Ensino Superior Europeu em 2020: Relatório da implementação de Bolonha, do Observatório de Eurydice* apresenta alterações significativas e reforço de pontos já discutidos no Encontro de Praga. Dentre esses, a instituição de prioridades intermediárias para os dois anos seguintes, à efetivação do sistema de dois ciclos, certificação e reconhecimento de graus e duração de cursos em todos os países membros, monitoradas pelo *The Bologna Follow-up Group* (BFUG). Introduziram o desenvolvimento de estruturas nacionais de qualificação e uma voltada para o Espaço Europeu de Ensino Superior. Orientando-se para a elaboração dessas através da seguinte perspectiva:

Considerando que, de acordo com o princípio da autonomia, cabe a cada instituição a responsabilidade da certificação e da promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais, foi acordado que, a partir de 2005, os sistemas nacionais de certificação deverão contemplar:

- Uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas;
- A avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados;
- Um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis;
- Participação internacional, cooperação e sistemas de redes. Assim e, ao nível europeu, os Ministros solicitaram à ENQA que, com a colaboração da EUA, da EURASHE e da ESIB, desenvolva um conjunto de medidas e procedimentos relativos à certificação de qualidade, ensaie sistemas adequados à certificação de qualidade (agências ou instituições) e apresente os respectivos resultados através do BFUG, em 2005 (Comunicado de Berlim, 2003, p. 3).

Entre as alterações, encontra-se também, segundo o *Relatório de Bolonha 2020*, a inclusão do ciclo de doutoramento, justificando-se pela importância da pesquisa e inovação para o desenvolvimento europeu. Exigindo conjuntamente a isso, uma articulação entre os ciclos e encurtamento do primeiro ciclo.

Dentro destas estruturas, os graus terão definições diversas e darão origem a diferentes saídas. O primeiro e o segundo ciclos assumirão perfis e orientações

diferentes, de acordo com objetivos individuais e acadêmicos e atendendo às necessidades do mercado de trabalho. O primeiro ciclo dará acesso ao segundo ciclo que, por sua vez, dará acesso ao doutoramento. Os Ministros convidaram o BFUG a analisar se e como um ensino superior de menor duração pode vir a ser integrado no primeiro ciclo da estrutura de qualificação da Área Europeia de Ensino Superior (Comunicado de Berlim, 2003, p. 3-4).

Após sua introdução, o Terceiro ciclo, de acordo com Macedo (2017), possui duração de três a quatro anos conferindo ao discente o grau de doutor, aprofundando seus conhecimentos e formando indivíduos aptos a exercerem atividades em universidades. Esse ciclo também pode ser incorporado aos anteriores, com a temporalidade mínima de dezesseis semestres. Os reforços e mudanças apresentados no comunicado, seriam a partir da data de 2003, monitorados por um exercício de balanço pelo *Follow-Up Group*.

Em Bergen, 2005, com a entrada dos países Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia, o número de adesão a *Bolonha* cresceu para 45 países. Neste encontro ministerial, de acordo com o apresentado no *Relatório de Bolonha 2020*, avaliou-se a efetividade na implementação dos dois primeiros ciclos e a existência de obstáculos de acesso entre ciclos, solicitando um trabalho em conjunto entre os sistemas e governos para o aumento da empregabilidade após conclusão do primeiro ciclo. Anunciando ainda, que a instituição sistema de ciclos ao se tratar da graduação deveria ser plenamente implementado até 2007, com monitoramento do BFUG. Desenvolveram uma estrutura de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior/ Área Europeia do Ensino Superior, sobre a seguinte ordenação:

Adotamos a estrutura abrangente para qualificações no EHEA, compreendendo três ciclos (incluindo, dentro de contextos nacionais, a possibilidade de qualificações intermediárias), descritores genéricos para cada ciclo com base em resultados de aprendizagem e competências, e faixas de crédito no primeiro e segundo ciclos. Comprometemo-nos a elaborar estruturas nacionais para qualificações compatíveis com a estrutura abrangente para qualificações no EHEA até 2010, e a ter começado a trabalhar nisso até 2007. Pedimos ao Grupo de Acompanhamento que relate a implementação e o desenvolvimento posterior da estrutura abrangente. Sublinhamos a importância de garantir a complementaridade entre a estrutura abrangente para o EHEA e a estrutura mais ampla proposta para qualificações para a aprendizagem ao longo da vida abrangendo a educação geral, bem como a educação e formação profissional, como agora sendo desenvolvida na União Europeia, bem como entre os países participantes. Pedimos à Comissão Europeia que consulte integralmente todas as partes do Processo de Bolonha à medida que o trabalho progride (Comunicado de Bergen, 2005, p. 2, tradução nossa).⁶

⁶ Texto original do Comunicado de Bergen, 2005, página 2: We adopt the comprehensive framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competencies, and credit bands in the first and second cycles. We commit to developing national frameworks for qualifications compatible with the comprehensive framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work

No ano de 2008, a União Europeia estruturou o Quadro Europeu de Qualificações (QE), ferramenta de compreensão e comparação de qualificação de estudos de seus países membros, favorecendo a mobilidade. Subdividido em oito níveis correlacionados aos resultados de aprendizagem alcançados nos diferentes sistemas e graus. De acordo com Neves e Koppe (2010):

O quadro de qualificações ou estruturas gerais de qualificação foi elaborado a partir de resultados ou competências que os alunos devem desenvolver para completar cada um dos três ciclos da educação superior. A adoção desse quadro comum aos países envolvidos no processo se deu em 2005, na conferência de Bergen. A proposta dessa estrutura foi a de criar a possibilidade de comparação entre os diferentes sistemas, permitindo uma harmonização de resultados (habilidades e/ou competências dos alunos) sem implicar em homogeneização programática, promovendo a diferenciação de objetivos para cada ciclo, diferenciando níveis de aprendizagem e de capacidade (Neves e Koppe, 2010, p. 28).

Além dos Estados-membros, 11 nações trabalharam para a implementação dos Quadros, nomeadamente Islândia, Liechtenstein e Noruega (países do Espaço Económico Europeu), Albânia, Macedónia do Norte, Montenegro, Sérvia e Turquia (países candidatos), Bósnia e Herzegovina, Kosovo (potenciais candidatos) e Suíça.⁷

Ao se tratar do ciclo de doutorado introduzido no ano de 2003, o *Comunicado de Bergen* identificou elementos para qualificar e expandir seu processo de doutoramento, sendo estes:

Para atingir esses objetivos, as qualificações de nível de doutorado precisam estar totalmente alinhadas com a estrutura abrangente do EHEA para qualificações usando a abordagem baseada em resultados. O componente central do curso de doutorado é o avanço do conhecimento por meio de pesquisa original. Considerando a necessidade de programas de doutorado estruturados e a necessidade de supervisão e avaliação transparentes, notamos que a carga horária normal do terceiro ciclo na maioria dos países corresponderia a 3-4 anos em tempo integral. Instruímos as universidades a garantir que seus programas de doutorado promovam treinamento interdisciplinar e o desenvolvimento de habilidades transferíveis, atendendo assim às necessidades do mercado de trabalho mais amplo. Precisamos alcançar um aumento geral no número de candidatos a doutorado que seguem carreiras de pesquisa dentro do EHEA. Consideramos os participantes em programas de terceiro ciclo, tanto como estudantes quanto como pesquisadores em estágio inicial. Encarregamos o Grupo de Acompanhamento de Bolonha de convidar a Associação Universitária

on this by 2007. We ask the Monitoring Group to report on the implementation and further development of the comprehensive framework. We emphasize the importance of ensuring complementarity between the comprehensive framework for the EHEA and the proposed broader framework for qualifications for lifelong learning covering general education as well as vocational education and training, as now being developed in the European Union and among participating countries. We ask the European Commission to consult fully with all parties to the Bologna Process as work progresses.

⁷ Informações retiradas do site Europas. Disponível em: <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-efq>. Acesso em: 16 de outubro de 2025

Europeia, juntamente com outros parceiros interessados, a preparar um relatório sob a responsabilidade do Grupo de Acompanhamento sobre o desenvolvimento posterior dos princípios básicos para programas de doutorado, a ser apresentado aos Ministros em 2007. A regulamentação excessiva de programas de doutorado deve ser evitada (Comunicado de Bergen. 2005, p. 4, tradução nossa).⁸

No encontro seguinte, em 2007, o total de países que aderiram ao Processo de Bolonha e participaram da reunião em Londres cresceu para 46, com a adesão de Montenegro. De acordo com o *Relatório de Bolonha 2020*, pontuou-se pelos ministros o crescente aumento de discentes matriculados nos dois primeiros ciclos e programas de doutorado, enfatizando o foco na extinção de obstáculos no acesso e progressão entre ciclos e na implementação efetiva dos ETCS baseados nos resultados de aprendizagem e carga de trabalho dos alunos. Houve destaque para a empregabilidade e o desenvolvimento de sistemas de qualificação alinhadas com a Estrutura de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior, ao qual deveriam ser implementadas impreterivelmente até 2010.

2.7 Os quadros de qualificações são instrumentos fundamentais para alcançar comparabilidade e transparência no EEES, bem como para facilitar a transferência de estudantes dentro e entre os sistemas de ensino superior. Esses quadros também devem contribuir para que as instituições de ensino superior desenvolvam módulos e programas de estudo baseados em resultados de aprendizagem e baseados em créditos e para melhor reconhecimento de qualificações, bem como de todos os tipos de aprendizagens anteriores.

2.8 Percebemos que houve alguns avanços iniciais em termos de implementação progressiva dos quadros nacionais de qualificações, mas é necessário um esforço muito maior. Estamos empenhados em implementar plenamente estes quadros nacionais de qualificações, acreditadas pelo modelo global do Quadro de Qualificações do EEES, no ano 2010. Reconhecemos que isto é um desafio e pedimos apoio ao Conselho da Europa para partilhar experiências no desenvolvimento de quadros nacionais de qualificações. Enfatizamos que os quadros de qualificações devem ser concebidos para estimular uma maior mobilidade de estudantes e professores e melhorar a empregabilidade.

2.9 Estamos convencidos de que estes quadros nacionais de qualificações, compatíveis com o modelo global do Quadro de Qualificações do EEES,

⁸ Texto original do Comunicado de Bergen, 2005, página 4: To achieve these goals, doctoral-level qualifications must be fully aligned with the EHEA's comprehensive framework for qualifications using the outcomes-based approach. The core component of the doctoral degree is the advancement of knowledge through original research. Considering the need for structured doctoral programs and the need for transparent supervision and assessment, we note that the typical third-cycle course load in most countries would correspond to 3–4 years of full-time study. We instruct universities to ensure that their doctoral programs promote interdisciplinary training and the development of transferable skills, thus meeting the needs of the broader labor market. We need to achieve an overall increase in the number of doctoral candidates pursuing research careers within the EHEA. We consider participants in third-cycle programs both as students and as early-stage researchers. We instruct the Bologna Follow-up Group to invite the European University Association, together with other interested partners, to prepare a report under the responsibility of the Follow-up Group on the further development of the basic principles for doctoral programs, to be presented to Ministers in 2007. Excessive regulation of doctoral programs should be avoided.

também será compatível com a proposta da Comissão Europeia sobre o Quadro Europeu de Qualificações para o aprendizado ao longo da vida.

2.10 Consideramos o modelo global do Quadro de Qualificações do EEES, acordado em Bergen, como elemento-chave na promoção do ensino superior europeu num contexto mundial (Comunicado de Londres, 2007, p. 3, tradução nossa).⁹

O *Relatório de Bolonha 2020* aborda as discussões ocorridas no encontro de Leuven/Louvain-la-Neuve em 2009, onde enfatizou-se a atuação dos diplomas em comum e mobilidade em cada ciclo articulando incentivos, graus e programas como práticas comuns. Definido ainda, um prazo e proporção de alcance no cenário de mobilidade “Em 2020, pelo menos 20% dos diplomados no Ensino Superior Europeu deverão ter realizado um período de estudo ou formação no estrangeiro” (Comunicado de Leuven, 2009, p. 4, tradução nossa).¹⁰

Dentro de cada um dos três ciclos, serão criadas oportunidades de mobilidade na estrutura dos programas de graduação. Graus e programas conjuntos, bem como janelas de mobilidade se tornarão uma prática mais comum. Além disso, as políticas de mobilidade serão com base numa série de medidas práticas relativas ao financiamento da mobilidade, reconhecimento, infra-estrutura disponível, regulamentos sobre vistos e autorizações de trabalho. Estudo flexível, caminhos e políticas ativas de informação, pleno reconhecimento das realizações de estudo, estudo o apoio e a total portabilidade de subvenções e empréstimos são requisitos necessários. A mobilidade deverá também conduzir a um fluxo mais equilibrado de entrada e saída de estudantes em todo o Espaço Europeu do Ensino Superior e pretendemos uma melhor porcentagem de participação de diversos grupos de estudantes (Comunicado de Leuven, 2009, p. 4-5, tradução nossa).¹¹

⁹ Texto original, Comunicado de Londres, 2007: 2.7 Qualifications frameworks are fundamental tools for achieving comparability and transparency in the EHEA, as well as for facilitating student transfer within and between higher education systems. These frameworks should also help higher education institutions develop learning outcomes-based and credit-based modules and study programs, and for better recognition of qualifications, as well as all types of prior learning.

2.8 We note that there has been some initial progress in terms of the progressive implementation of national qualifications frameworks, but much greater effort is needed. We are committed to fully implementing these national qualifications frameworks, accredited by the global model of the EHEA Qualifications Framework, by 2010. We recognize that this is a challenge and ask the Council of Europe for support in sharing experiences in developing national qualifications frameworks. We emphasize that qualifications frameworks should be designed to stimulate greater student and faculty mobility and improve employability. 2.9 We are convinced that these national qualifications frameworks, compatible with the overall model of the EHEA Qualifications Framework, will also be compatible with the European Commission's proposal for a European Qualifications Framework for lifelong learning. 2.10 We consider the overall model of the EHEA Qualifications Framework, agreed in Bergen, to be a key element in promoting European higher education in a global context.

¹⁰ Texto original, Comunicado de Leuven, 2009: By 2020, at least 20% of European Higher Education graduates should have completed a period of study or training abroad.

¹¹ Texto original, Comunicado de Leuven, 2009: Within each of the three cycles, mobility opportunities will be created within the structure of undergraduate programs. Joint degrees and programs, as well as mobility windows, will become more common practice. Furthermore, mobility policies will be based on a series of practical measures regarding mobility financing, recognition, available infrastructure, and regulations on visas and work permits. Flexible study pathways, active information policies, full recognition of study achievements, study support, and full portability of grants and loans are necessary requirements. Mobility should also lead to a more balanced flow of incoming and outgoing students across the European Higher Education Area, and we aim for a better percentage of participation from diverse student groups.

Tratando-se da empregabilidade e desenvolvimento de aprendizagens baseadas em *longlife learning*, o *Comunicado de Leuven* (2009) reforça a dependência de uma formação que desenvolva competências aliadas às necessidades do mercado, firmando parcerias público-privada, incentivando estágios profissionais integrados em programas de estudo, bem como no trabalho como fonte de aprendizado. Para além, percebeu-se que o prazo estipulado para finalização do desenvolvimento do quadro de qualificações até 2010 não seria executado. Sendo de comum consenso o seu adiamento para o ano de 2012.

A primeira década de implementação de Bolonha é marcada por diferentes ocorrências, concretizando-se no ano de 2010 com a instituição oficial do Espaço de Ensino Superior Europeu “Nós, os Ministros responsáveis pelo ensino superior nos países participantes Processo de Bolonha, reunidos em Budapeste e Viena em 11 e 12 de março de 2010 para lançar o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)” (Declaração de Budapeste- Viena, 2010, n.p.). Outro marco para esta data foi a definição deste ano para efetivação da *Declaração de Bolonha* em todos os países membros e data limite de implementação posteriormente adiada.

Assim, o período de 10 anos após a assinatura, pode ser traduzido como um período acelerado de reformas educacionais, em alguns casos amplamente aceitas e nos outros fortemente negadas perpassando inclusive, o ambiente acadêmico, baseadas na crença de entrelace com agendas de cunho neoliberal. Observou-se a implementação de ações de governação e financiamento aquém do previsto em *Bolonha* e uma comunicação ineficaz e indistinta sobre sua elaboração e objetivos com membros da comunidade acadêmica, além da exclusão dessa camada da sociedade no debate, análise de implementação e resultados e na tomada de decisões, como percebeu-se pelos Comunicados apresentados partirem de discussão ministeriais (cf. Relatório de Bolonha, Observatório de Eurydice, 2020). Questões já observada por Dias Sobrinho anteriormente:

Entre uma proposta de reforma e a adesão a seus princípios e práticas, por parte dos atores concernidos, pode haver grandes distâncias. Embora haja apoio da maioria dos gestores institucionais e de uma parte dos acadêmicos, o processo ainda provoca muitas dúvidas e inquietações. Por exemplo, trata-se de uma reforma aplicada de cima para baixo, basicamente de caráter legal, sem que a comunidade universitária tivesse oportunidade de participar amplamente de suas discussões. Isto poderia trazer problemas sérios à autonomia das instituições. Poderia haver assim um sério prejuízo à afirmação das identidades institucionais e uma desconsideração de seus problemas e de suas vocações. E há também inquietações relativamente aos custos que tal reforma implica. Uma preocupação de fundo diz respeito às funções essenciais da educação superior. Se é o mercado de trabalho que determina a formação universitária, impondo currículos de curta duração e voltados ao atendimento das necessidades laborais e às características dos empregos

do momento, muitos da comunidade acadêmica e científica temem que a universidade perca suas perspectivas de longo prazo (Dias Sobrinho, 2007, p. 114).

No ano de 2013, de acordo com *Relatório de Bolonha de 2020*, ocorreu o encontro bienal para discussão da *Declaração de Bolonha* em Bucareste, com a presença de 47 ministros - totalizada com a entrada em 2010 do Cazaquistão - altamente influenciado pela crise econômica de 2008. A qual afetou diretamente o sistema de ensino superior, que necessitavam de suporte financeiro para sua manutenção. Diante disso, voltaram-se para as estruturas dos três ciclos, objetivando garantir uma transição entre esses, utilização dos ECTS, Suplementação aos diplomas, empregabilidade e mobilidade. Suas ponderações circundam por fatores como o investimento em pesquisa, através do fortalecimento do terceiro e segundo ciclos.

Nossas sociedades precisam que instituições de ensino superior contribuam de forma inovadora para o desenvolvimento sustentável e, portanto, o ensino superior deve garantir um vínculo mais forte entre pesquisa, ensino e aprendizagem em todos os níveis. Os programas de estudo devem refletir as prioridades de pesquisa em mudança e as disciplinas emergentes, e a pesquisa deve sustentar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, sustentaremos uma diversidade de programas de doutorado. Levando em consideração as “recomendações de Salzburgo II”¹² e os Princípios para Inovação programas de Doutorado, exploraremos como promover qualidade, transparência, empregabilidade e mobilidade no terceiro ciclo, já que a educação e o formação de candidatos a doutorado têm um papel particular na ponte entre o EHEA e a Área Europeia de Pesquisa (ERA). Junto com o programa de doutorado, programas de segundo ciclo de alta qualidade são uma pré-condição necessária para o sucesso da ligação entre ensino, aprendizagem e pesquisa. Mantendo uma ampla diversidade e aumentando simultaneamente a legibilidade, poderemos também explorar outros princípios comuns possíveis para programas de mestrado no EEES, tendo em conta trabalhos anteriores (Comunicado de Bucareste, 2013, p.2-3, tradução e inserção nossa).¹³

¹² Recomendações da adequação dos sistemas de pós-graduação em relação ao doutorado. Essas recomendações indicavam tempo de duração de três a quatro anos, garantia de financiamento adequado, baseado em pesquisas originais, aumento da mobilidade e valorização dos discentes como profissionais em pesquisa. Informações disponíveis no documento Salzburgo II – Recommendations. Disponível em: <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html>. Acesso em : 15 de outubro de 2025

¹³ Texto original, Comunicado de Bucareste, 2013: Our societies need higher education institutions to contribute innovatively to sustainable development, and therefore, higher education must ensure a stronger link between research, teaching, and learning at all levels. Study programs should reflect changing research priorities and emerging disciplines, and research should underpin teaching and learning. In this regard, we will support a diversity of doctoral programs. Taking into account the “Salzburg II recommendations” and the Principles for Innovation in Doctoral Programs, we will explore how to promote quality, transparency, employability, and mobility in the third cycle, as the education and training of doctoral candidates play a particular role in bridging the gap between the EHEA and the European Research Area (ERA). Along with the doctoral program, high-quality second-cycle programs are a necessary precondition for the successful link between teaching, learning, and research. By maintaining broad diversity while simultaneously increasing readability, we can also explore other possible common principles for master's programs in the EHEA, building on previous work.

Outro fator a se destacar, é o desenvolvimento e finalização das estruturas de qualificação do Quadro de qualificações, a compreensão dessas acarretaria em um melhor entendimento dos fins formativos e profissionais. Contribuindo para propiciar a transparência, a comparabilidade e a portabilidade das qualificações dos indivíduos, promovendo a mobilidade.

Saudamos o progresso no desenvolvimento de estruturas de qualificações; elas melhoram a transparência e permitirão que os sistemas de ensino superior sejam mais abertos e flexíveis. Reconhecemos que concretizar todos os benefícios das estruturas de qualificações pode, na prática, ser mais desafiador do que desenvolver as estruturas. O desenvolvimento de estruturas de qualificações deve continuar para que se tornem uma realidade cotidiana para estudantes, funcionários e empregadores. Enquanto isso, alguns países enfrentam desafios na finalização de estruturas nacionais e na auto certificação de compatibilidade com a estrutura de qualificações do EHEA (QF-EHEA) até o final de 2012. Esses países precisam redobrar seus esforços e aproveitar o apoio e a experiência de outros para atingir essa meta. Um entendimento comum dos níveis de nossas estruturas de qualificações é essencial para o reconhecimento para fins acadêmicos e profissionais. As qualificações de conclusão da escola que dão acesso ao ensino superior serão consideradas como sendo do nível 4 do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), ou níveis equivalentes para países não vinculados ao QEQ, onde estão incluídas as Estruturas Nacionais de Qualificações. Nós ainda nos comprometemos a referenciar as qualificações de primeiro, segundo e terceiro ciclos em relação aos níveis 6, 7 e 8 do QEQ, respectivamente, ou em relação aos níveis equivalentes para países não vinculados ao QEQ. Exploraremos como o QF-EHEA poderia levar em conta as qualificações de ciclo curto (nível 5 do QEQ) e encorajar os países a usar o QF-EHEA para referenciar essas qualificações em contextos nacionais onde elas existam (Comunicado de Bucareste, 2013, p.3, tradução nossa).¹⁴

Um terceiro fator discutido no *Comunicado de Bucareste* (2013), a implementação significativa dos resultados de aprendizagem, sendo estes essenciais para a efetividade do sistema de créditos, do suplemento ao diploma e seu reconhecimento. Diante disto, os ministros reiteram:

¹⁴ Texto original, Comunicado de Bucareste, 2013: We welcome progress in developing qualifications frameworks; they improve transparency and will enable higher education systems to be more open and flexible. We recognize that realizing the full benefits of qualifications frameworks may, in practice, be more challenging than developing the frameworks. The development of qualifications frameworks must continue to make them an everyday reality for students, employees, and employers. Meanwhile, some countries face challenges in finalizing national frameworks and self-certifying their compatibility with the EHEA Qualifications Framework (QF-EHEA) by the end of 2012. These countries need to redouble their efforts and leverage the support and experience of others to achieve this goal. A common understanding of the levels of our qualifications frameworks is essential for recognition for academic and professional purposes. School-leaving qualifications that provide access to higher education will be considered to be at level 4 of the European Qualifications Framework (EQF), or equivalent levels for countries not linked to the EQF, where National Qualifications Frameworks are included. We further commit to referencing first, second, and third cycle qualifications against EQF levels 6, 7, and 8, respectively, or the equivalent levels for non-EQF countries. We will explore how the QF-EHEA could take into account short-cycle qualifications (EQF level 5) and encourage countries to use the QF-EHEA to benchmark these qualifications in national contexts where they exist.

Apelamos às instituições para que vinculem ainda mais os créditos de estudo aos resultados de aprendizagem e à carga de trabalho dos alunos, e para que incluam a obtenção dos resultados de aprendizagem nos procedimentos de avaliação. Trabalharemos para garantir que o Guia do Usuário do ECTS reflita totalmente o estado do trabalho em andamento sobre os resultados de aprendizagem e o reconhecimento da aprendizagem anterior (Comunicado de Bucareste, 2013, p. 3, tradução nossa).¹⁵

O encontro ocorrido em Bucareste germinou a percepção de que apesar do grande número de reformas empreendidas, a implementação não foi integral dentro dos diversos sistemas, resultante de ações diversificadas para a mesma, necessitando de uma revisão de ações para que toda a União Europeia trabalhasse em torno de um entendimento claro e um fim comum.

A conferência bianual de 2015 ocorreu em Yerevan, contando com o total de 48 países participantes com a adição da Bielorrússia. O *Relatório de Bolonha 2020* destaca a adoção do *Guia do Utilizador do Sistema de Créditos Transferíveis*, para auxiliar na comparabilidade e avaliação de atividades realizadas. Assumindo o compromisso de inserir qualificações de ciclo curto (qualificações com atribuição menor de crédito em relação ao Bacharel, 90-120 ETCS) no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior, orientando-se pelos descritores de Dublin para assegurar a qualidade e o reconhecimento dessas. Além de:

garantir que os requisitos de competência para o emprego público permitam um acesso justo aos titulares de diplomas de primeiro ciclo e incentivar os empregadores a fazerem uso adequado de todas as qualificações do ensino superior, incluindo as do primeiro ciclo; promover a mobilidade do pessoal tendo em conta as orientações do Grupo de Trabalho sobre Medidas políticas adotadas. garantir, em colaboração com as instituições, informações confiáveis e significativas sobre os padrões de carreira dos graduados e sua progressão no mercado de trabalho, que devem ser fornecidas aos líderes institucionais, aos potenciais estudantes, aos seus pais e à sociedade em geral; remover obstáculos ao reconhecimento da aprendizagem prévia para efeitos de acesso a programas de ensino superior e facilitar a atribuição de qualificações com base na aprendizagem prévia, bem como encorajar as instituições de ensino superior a melhorarem a sua capacidade de reconhecimento da aprendizagem prévia; rever os quadros nacionais de qualificações, com vista a garantir que os percursos de aprendizagem no âmbito do quadro prevejam adequadamente o reconhecimento da aprendizagem prévia (Comunicado de Yerevan, 2015, p. 4, tradução nossa).

¹⁶

¹⁵ Texto original, Comunicado de Bucareste, 2013: We urge institutions to further link study credits to learning outcomes and student workload, and to incorporate the achievement of learning outcomes into assessment procedures. We will work to ensure that the ECTS User Guide fully reflects the state of ongoing work on learning outcomes and the recognition of prior learning.

¹⁶ Texto original, Comunicado Yerevan, 2015: Ensure that competency requirements for public employment allow fair access to holders of first-cycle diplomas and encourage employers to make appropriate use of all higher education qualifications, including first-cycle qualifications; Promote staff mobility, taking into account the guidelines of the Working Group on Policy Measures adopted.

A reunião de ministros da educação realizada em Paris no ano de 2018, resultou em decisões importantes para o ensino superior europeu. Tais decisões foram divulgadas no *Comunicado de Paris (2018)*, destacando-se a implementação plena do *Sistema de Crédito Transferíveis - ECTS*, revisão e adoção do Suplemento ao Diploma e investimento em um formato digital de intercâmbio de dados de formação dos estudantes, como redigido no trecho abaixo:

A fim de desenvolver ainda mais a mobilidade e o reconhecimento em todo o EEES, trabalharemos para garantir que qualificações de ensino superior comparáveis obtidas num país do EEES sejam automaticamente reconhecidas na mesma base nos outros, para efeitos de acesso a estudos adicionais e ao mercado de trabalho. Para tal, renovamos o nosso compromisso de garantir a plena implementação dos ECTS, seguindo as orientações estabelecidas no Guia do Utilizador do ECTS 2015. Trabalharemos para implementar a Convenção de Reconhecimento de Lisboa do Conselho da Europa/UNESCO e as suas recomendações, em particular sobre o reconhecimento de qualificações detidas por refugiados, pessoas deslocadas e pessoas em situação semelhante a refugiado. Instamos também à adoção de procedimentos transparentes para o reconhecimento de qualificações, aprendizagem prévia e períodos de estudo, apoiados em soluções digitais interoperáveis.

Aprovamos a proposta de Suplemento ao Diploma revisto e comprometemo-nos a trabalhar para a sua adoção em versões idênticas nos respectivos quadros da Convenção de Reconhecimento de Lisboa e do Europas. Para promover ainda mais a mobilidade de estudantes e diplomados, saudamos e apoiamos iniciativas como a digitalização do Suplemento ao Diploma, e comprometemo-nos a apoiar as instituições de ensino superior a prosseguirem o intercâmbio de dados de estudantes num formato seguro, legível por máquina e interoperável, em linha com os dados legislação de proteção (Comunicado de Paris, 2018, p.2, tradução nossa).¹⁷

Ensure, in collaboration with institutions, reliable and meaningful information on graduates' career patterns and their progression in the labor market, which should be provided to institutional leaders, prospective students, their parents, and society at large;

Remove obstacles to the recognition of prior learning for access to higher education programs and facilitate the awarding of qualifications based on prior learning, as well as encourage higher education institutions to improve their capacity to recognize prior learning;

Revise national qualifications frameworks to ensure that learning pathways within the framework adequately provide for the recognition of prior learning.

¹⁷ Texto original, Comunicado de Paris, 2018: To further develop mobility and recognition throughout the EHEA, we will work to ensure that comparable higher education qualifications obtained in one EHEA country are automatically recognized on the same basis in others for access to further studies and the labor market. To this end, we renew our commitment to ensuring the full implementation of the ECTS, following the guidelines set out in the ECTS User's Guide 2015.

We will work to implement the Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention and its recommendations, particularly on the recognition of qualifications held by refugees, displaced persons, and people in a refugee-like situation. We also urge the adoption of transparent procedures for the recognition of qualifications, prior learning, and periods of study, supported by interoperable digital solutions.

We approve the proposed revised Diploma Supplement and commit to working towards its adoption in identical versions within the respective frameworks of the Lisbon Recognition Convention and Europas. To further promote student and graduate mobility, we welcome and support initiatives such as the digitization of the Diploma Supplement, and we commit to supporting higher education institutions in continuing the exchange of student data in a secure, machine-readable and interoperable format, in line with data protection legislation.

Em relação às qualificações de ciclo curto, o *Comunicado de Paris* (2018) reconhece como independentes dentro do Quadro de Qualificações Europeu. Diante disso, cada país define sua forma de integração nos seus sistemas nacionais. Introduziu-se um sistema de cooperação entre pares, objetivando apoiar a implementação de requisitos da *Declaração* como, estruturas de graduação, garantia de qualidade e reconhecimento de qualificações. Uma vez que analisou-se que a implementação encontrava percalços em países que obtiveram uma adesão tardia a *Declaração de Bolonha*. Em suma, o centro dos compromissos assumidos neste encontro ministerial centrou-se na garantia de desenvolvimento de aprendizagem e reconhecimento dessa.

Em sua reunião mais recente, ocorrida em Roma em 2020, reafirmou-se no *Comunicado de Roma* (2020) a determinação de colocar em prática na íntegra os três principais compromissos da *Declaração de Bolonha*: a estruturação de cursos de graduação, a garantia da qualidade e o reconhecimento de qualificações. Os ministros se comprometeram a aprimorar os Quadros Nacionais de Qualificações, de modo a alinhá-los ao *Quadro Global de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior* (QFEHEA), além de revisar as práticas de autocertificação. Também foi decidido reforçar a implementação da *Convenção de Reconhecimento de Lisboa*, garantindo que as qualificações de refugiados e pessoas deslocadas sejam reconhecidas, assim como ampliar o uso do *Passaporte Europeu de Qualificações para Refugiados*. Por fim, acordou-se que os sistemas de garantia da qualidade devem ser melhorados, o que inclui a eliminação de barreiras ao funcionamento das agências de qualidade que atuam além-fronteiras e a adoção de uma abordagem europeia para programas conjuntos.

A reformulação do ensino superior europeu se mostrou necessária diante das transformações provocadas pela globalização e pelos avanços tecnológicos. Nesse cenário, o *Processo de Bolonha* emerge como um marco de reorganização do sistema educacional europeu, orientado por demandas mercadológicas e por uma visão desenvolvimentista. Mais do que uma reforma pontual, é um processo contínuo de harmonização acadêmica que perpassa os limites das universidades, impactando dimensões econômicas, políticas e sociais, ao articular educação, mercado de trabalho e sociedade em um cenário global em constante mudança.

A *Declaração de Bolonha*, ao promover a harmonização e a integração do ensino superior na Europa, busca não só a melhoria da qualidade e do reconhecimento acadêmico, mas também a promoção de uma educação que atende às demandas do mercado de trabalho globalizado, refletindo, assim, nas políticas educacionais e econômicas de cada país. Desta forma, sua implementação está profundamente ligada a uma visão mais ampla de desenvolvimento, que envolve a articulação entre a educação, a economia e as necessidades da

sociedade contemporânea. Evidenciando-se que a Declaração não se restringe a um único momento de reforma, que sua implementação perdura e a instituição de um Espaço de Ensino Superior Europeu não é um processo que tenha alcançado uma conclusão, mas um constante movimento de ação, observação e reestruturação ligado a mudanças globais as quais não possuem fim.

Entretanto, apesar de implementado e constantemente repensado e readaptado, a *Declaração de Bolonha*, perpassou e perpassa por diversas críticas e oposições ligadas aos seus objetivos e metas. Há uma crença entre seus opositores que sua efetivação resultou e resulta em uma transformação na perspectiva educacional emancipadora e democrática, em uma perspectiva privatizadora, mercantilista, excludente e redutora a uma formação restrita às competências laborais.

Para muitos, o Processo de Bolonha representa um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a formação da cidadania e a elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade. Calcada no modelo anglo-saxônico pode se prestar à consolidação de um pensamento único. O viés principal de crítica localiza-se na influência das políticas recomendadas pela União Europeia, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estas se mostram sintonizadas com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) (Mello, Dias, 2011, p. 416).

As perspectivas e objetivos da unificação e padronização da educação superior europeia estão correlacionadas ao enquadramento dos sistemas educativos aos ideais de uma Sociedade do conhecimento, na qual a organização social e econômica se baseia na produção, distribuição e aplicação do conhecimento e tecnologias, tornando o saber um produto a ser quantificado e o processo de obtenção deste adquire uma natureza econômica. Assim, o conhecimento se metamorfoseia em um capital privado de restrito acesso. Chris Lorenz, discute esse processo como:

[...] el concepto de la economía del conocimiento no significa propiamente la reestructuración de la economía a partir del conocimiento científico. Todo lo contrario, significa que el campo de la producción de conocimiento se está “economizando”: ahora el homo academicus se inspira en el homo economicus. En comparación con la visión tradicional propia del Siglo de las Luces, la relación entre la ciencia y la economía ya no está representada como el ámbito en el que la ciencia demuestra su éxito aplicado, basado en la verdad, sino que la economía es considerada el campo que determina si la “producción

intelectual” hace una contribución científica (o no). Ahora la economía se encarga de legitimar la actividad científica, o de descalificarla por no ser “rentable” (Lorenz,2006, apud Van GinkeL e Dias, 2003, p. 38).

Desse modo, o fazer científico, a obtenção e produção de conhecimento é validado a partir de sua rentabilidade. Neste cenário, a *Declaração de Bolonha* emerge como um movimento inovador e de adequação do ensino superior ao cenário progressista da atualidade, porém, em seu cerne trata-se de um instrumento de mercantilização de espaços que outrora carregavam títulos de patrimônios públicos de produções culturais e científicas. Uma universidade a serviço do mercado, ocupa-se em formar indivíduos para suprir as necessidades vigentes deste, entretanto, a economia não é estática, muda constante e permanentemente e a partir disso, os programas de educação e suas formações voltadas para servir devidos fins se tornam obsoletas. Mello e Dias pontuam que:

as instituições devem prever programas de educação permanente e os estudantes têm de, como já dizia o informe Edgar Faure dos anos de 1970, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a fazer, além de aprender a viver juntos, princípio que foi acrescentado pelo informe Delors, dos anos de 1990. a fim de estarem aptas a formar o tipo de pessoa de que necessita uma sociedade moderna e democrática, as instituições devem exercer a função de torre de vigiância, observando a sociedade, analisando sua evolução e trabalhando com perspectivas, não se limitando aos interesses flutuantes do mercado (Mello, Dias, 2011, p. 418).

Outro ponto a ser discutido acerca da formação voltada às configurações mercadológicas é o sentido da aprendizagem, este passa a sustentar-se em torno de competências a serem desenvolvidas nos indivíduos, baseadas em fatores de produção empresarial, por meio da satisfação das demandas do mercado de trabalho e afastadas das dimensões sociais, culturais, de valores éticos e políticos, tratando-se de um ensino instrumental. Tal formação não garante que a educação seja realmente qualitativa, perde-se a consciência de seu papel civilizador e a resume a um instrumento de obtenção de lucro, em um cenário competitivo de vendas de produtos educativos.

Bianchetti (2015) complementa com as implicações relacionadas às mudanças no regime de hora-aula do professor para hora-atividade do aluno, o que modifica a posição de docente para tutor, devendo estar disponível para o atendimento aos educandos, deslocando-se entre espaços presenciais e virtuais, sem controle de suas atribuições e tempo de dedicação. Em segundo, a modificação da relação de aprendizagem a uma lógica de ação e ganho, no qual o aluno passa a se interessar apenas por atividades que propiciem créditos. E por fim, o aligeiramento da formação, com redução do tempo de aprendizagem.

Klein e Fernandes (2014), trazem à luz uma reflexão acerca do distanciamento do modelo de universidade europeu pautado na liberdade, autonomia e investigação científica através da priorização dos saberes adquiridos de habilidades específicas e a qualidade na promoção desses conhecimentos está vinculada à satisfação de seu consumidor. Assim a relevância da aprendizagem está diretamente ligada ao seu uso e impacto na aplicação da futura força de trabalho que está sendo formada. A “eficiência” se direciona e é avaliada através da satisfação das demandas do mercado. A partir disto, a universidade deve se afirmar pela comprovação de sua competência e utilidade em um espaço de livre concorrência.

Todavia, como apontado por Silveira e Severo (2008), existem discrepâncias de qualidade e investimentos nas diferentes instituições europeias. Assim, deveriam ser elaboradas ações que impulsionam a qualidade de ensino e pesquisa encontradas em países do norte global e seus grandes polos científicos sobre as instituições situadas nos países periféricos. Contrapondo-se a isto, as iniciativas ligadas a *Bolonha* demonstram motivações financeiras e ausência de preocupação com o aumento da qualidade científica. Observa-se, de acordo com Mello e Dias (2011), uma redução nos critérios e na qualidade da formação para enquadrá-las às necessidades do mercado, uma padronização da educação apoiada por organizações como a OCDE, em prol de sua comercialização.

A *Reforma de Bolonha* deve ser compreendida como categoria analítica fundamental para a leitura do processo. Longe de se restringir a ajustes técnicos, ela introduz uma nova gramática para a educação superior europeia, redefinindo tempos de formação, padrões de avaliação e critérios de reconhecimento. Ao alinhar-se às exigências da economia global, a reforma reafirma a centralidade do mercado como parâmetro organizador das políticas educacionais. Trata-se, portanto, de um marco regulatório que, ao mesmo tempo em que fortalece a integração regional, também acentua as tensões entre a função pública da universidade e sua crescente instrumentalização econômica.

Alicerçado à mercantilização, encontra-se o processo de privatização do ensino e desresponsabilização do Estado, constantemente reforçado pelo aumento de demandas sociais voltadas a outros setores da comunidade. A *Declaração* orienta uma diminuição dos financiamentos públicos através da oferta de vendas de serviços pelas universidades e aumento de taxas escolares, implementando uma organização de finanças mista de setores públicos e privados. Conforme exposto por Amaral (2015), o *Processo* implementa um primeiro ciclo menor, o qual permite a entrada no mercado de trabalho, o que gera um menor custo de manutenção e a responsabilização do indivíduo sobre a permanência de sua empregabilidade. Tornando o segundo ciclo, um bem a ser adquirido de maneira individual e privada, devendo

ser financiado pelo educando. Dessa forma, a educação superior deixa de se consolidar como um direito social universal e se afirma como mercadoria, aprofundando desigualdades e fragilizando sua função pública de formação crítica, democrática e emancipadora.

Considerando as contradições apontadas, percebe-se que a *Declaração de Bolonha*, longe de representar apenas um projeto de integração acadêmica, materializa-se como um instrumento de mercantilização de políticas educacionais alinhadas a interesses econômicos globais. Entretanto, ainda que marcada por tensões e críticas, sua permanência e difusão demonstram que a reforma não pode ser compreendida apenas por seus limites, mas também por sua capacidade de se impor como referência política no campo da educação superior. À vista do conteúdo apresentado neste tópico, pode-se notar que a *Declaração de Bolonha* ainda se encontra em processo de estruturação; contudo, é inegável que essa reforma europeia do ensino superior se consolidou como um marco político, cujas repercussões extrapolam a Europa e vêm sendo adaptadas por diferentes blocos e nações, muitas vezes sob essa mesma lógica de mercado. Seu objetivo de consolidar a Europa através da atratividade e mobilidade acadêmica, assim como seu impacto no Brasil, serão analisados nos capítulos posteriores.

CAPÍTULO IV

A MOBILIDADE E O PROGRAMA ERASMUS

A mobilidade acadêmica, apesar dos crescentes investimentos observados globalmente nas últimas três décadas, não constitui um fenômeno recente. Na Europa, a mobilidade remonta às origens das primeiras universidades do continente. Já nos séculos finais da Idade Média, existem evidências de que membros da elite realizavam parte de sua formação em instituições localizadas em nações distintas às suas. Há relatos de jovens da elite, durante o Renascimento, que se deslocavam para universidades de prestígio em busca de aprimoramento de sua formação humanística. Este cenário se modificou após a eclosão de diversos conflitos de poder e dominação que assolaram o continente, sendo reestruturado conforme os moldes atualmente predominantes no cenário global, após a formalização de tratados, declarações e programas, como o *Tratado de Roma* e a *Declaração de Bolonha* (Sette-Câmara; Pinto, 2021).

Atualmente, vivencia-se um período de intensificação dos fluxos de estudantes móveis, impulsionado pela expansão global do ensino superior e, de forma mais acentuada, pelas transformações de uma era fundamentada no poder hegemônico do controle do conhecimento e da tecnologia. Diante desse cenário, emerge a necessidade de ajustamento de países às novas demandas econômicas, produtivas, tecnológicas e formativas. Exigindo reformas em inúmeros âmbitos, principalmente no educativo, ponto basilar para a melhoria da capacidade competitiva de um país (Castro; Neto, 2012).

A internacionalização do ensino superior se constitui como frente nesse reordenamento nas dinâmicas mundiais, sendo motor de desenvolvimento socioeconômico e educativo ainda que suas características se diferenciam em distintas regiões e nações devido a contextos de desigualdades sociais, financeiras e políticas (Mauritti et al., 2023). É relevante acrescentar que a internacionalização emerge de instâncias políticas e econômicas, e não como iniciativa do contexto universitário. Assim, as políticas que buscam sua implementação e estímulo podem explicitar ideais hegemônicos, tornando relevante uma análise aprofundada dessas.

Embora a promoção de uma abertura internacional proporcione a aproximação de fronteiras, culturas, saberes e tecnologias, este processo não se manifesta de forma homogênea e equilibrada. Tal cenário tem sido construído por meio de políticas, algumas das quais serão analisadas ao longo deste capítulo, que se revelam fortemente assimétricas, orientadas por um ideal de educação como mercadoria e pelo ensino superior como mercado. Se observa uma dinâmica de movimento desigual nos fluxos migratórios, com grande variabilidade no envio e

recepção de indivíduos, evidenciando a discrepância na inserção de nações neste processo. Dessa forma, torna-se um mecanismo de posicionamento de países no cenário global, impulsionando suas instituições de ensino a operar em uma lógica de competitividade por discentes, financiamento e visibilidade. Assim, nações consideradas desenvolvidas e com instituições renomadas assumem hegemonicamente a dianteira na atratividade de estudantes, ampliando ainda mais suas vantagens em termos educativos, culturais e econômicos, em contraste com países menos desenvolvidos (Pinto; Larrechea, 2018).

Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir os impactos do Programa Erasmus no cenário global de internacionalização e mobilidade. Para tanto, divide-se em duas partes: a primeira busca discutir o conceito de internacionalização, a fim de expor seus moldes na contemporaneidade. Abordaremos o Programa Erasmus, sua estruturação, implementação e resultados ao longo dos anos, buscando analisar sua influência nos moldes e instituições de ensino superior, nas políticas públicas de mobilidade nesta modalidade de ensino e nos fluxos de migração acadêmica em nações centrais e periféricas. Na segunda parte, serão apresentados os dados reunidos sobre o impacto da mobilidade acadêmica, base da internacionalização no ensino superior, na Europa a partir da introdução do Programa Erasmus, analisando-se conjuntamente a eficácia de sua implementação e influências na hegemonia global.

4.1- Globalização, Internacionalização, Mobilidade

Nas últimas décadas se observa o surgimento, a organização e a reorganização dos fluxos comunicacionais, informacionais, econômicos e tecnológicos impulsionados pela globalização, que impacta todas as esferas e níveis da sociedade. Esse fenômeno se originou de forma independente, já que sua evolução ocorreu por meio de processos tecnológicos, culturais e econômicos, resultantes da promoção de forças produtivas e culturais que transcendem os indivíduos e seus fundamentos ideológicos, valorativos ou políticos. Origina-se uma sociedade baseada nas dinâmicas tecnológicas e informacionais com demandas associadas a essas (Pinto; Larrechea, 2018).

As mudanças verificadas no ensino superior nas últimas décadas encontram-se intrinsecamente vinculadas ao efeito da globalização. A intensificação dos cursos transnacionais de ideias, tecnologias, pessoas e capitais afetam diretamente o desenvolvimento e elaboração de ações educativas para formação dos sujeitos dessa nova era. Knight (2020), destaca os processos de internacionalização da educação superior como uma das respostas oferecidas pelos sujeitos inseridos no contexto do fenômeno globalizante.

Enquanto a globalização pode ser compreendida como um processo multidimensional que afeta as estruturas econômicas, políticas, culturais e sociais em escala global. A internacionalização da educação, por sua vez, concerne às estratégias e respostas institucionais para enfrentar esse novo cenário, ampliando a cooperação internacional, a mobilidade acadêmica e a formação de competências globais. Nesse contexto, a internacionalização se configura como um processo de integração de uma dimensão internacional e global ao projeto, funções, ideais e estrutura do ensino superior. Tal processo pode se manifestar de múltiplas formas, incluindo: desenvolvimento de programas de dupla titulação, incentivo à mobilidade discente e docente, oferta de formação em língua estrangeira, estabelecimentos de acordos entre instituições de diferentes países e promoção e inclusão de conteúdos curriculares que fomentem o debate intercultural e a consciência da globalidade (Knight, 2020).

Além da conceituação apresentada, Knight (2020) traz a discussão que a aplicação da internacionalização envolve uma crescente multiplicidade de atores, com funções e atuações em múltiplos níveis. Em sua pesquisa, pontua-se um aumento significativo tanto em número quanto em diversidade de sujeitos e instituições envolvidos na promoção, oferta e regulamentação da dimensão internacional do ensino superior. Dentre esses, encontram-se organismos, instituições, fundações, agências de esfera pública e privada. Os quais atuam desde a formulação de políticas até a oferta de programas, articulações de pesquisa, capacitação e credenciamentos.

É relevante para esta pesquisa acrescentar que o processo de internacionalização não ocorre sem motivações. Esse é impulsionado por razões que variam de acordo com os sujeitos envolvidos, o nível de atuação desses sujeitos e o período temporal, podendo sofrer alterações também seguindo essas variáveis. Essas, caracterizam-se como condutoras do processo, refletindo na construção da implementação, em políticas, definição de objetivos, na condução do processo e definição de programas e ações público/privadas e na análise de avaliações e resultados. Podendo ser agrupadas em diferentes categorias, ligadas a fatores sociais, políticos, acadêmicos e econômicos como apresentado por Knight (2020), seguindo as temporalidades históricas da internacionalização, no quadro abaixo:

Quadro 8: Razões que movem a internacionalização em diferentes momentos históricos

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
<p>Nível acadêmico</p> <p>Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento Ensino Ampliação do horizonte acadêmico Desenvolvimento institucional Perfil e <i>status</i> Melhoria da qualidade Padrões acadêmicos internacionais</p>	<p>Nível individual</p> <p>Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais/internacionais Desenvolvimento de rede internacional</p>
<p>Nível econômico Geração de receita Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros</p>	<p>Nível institucional</p> <p>Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda</p>
<p>Nível político Política exterior Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional</p>	
<p>Nível social</p> <p>Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário</p>	<p>Nível nacional</p> <p>Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões Maior acesso à educação superior Ganho de cérebros Intercâmbio comercial Construção da nação Desenvolvimento sociocultural Diplomacia Soft Power</p>
	<p>Nível regional</p> <p>Alinhamento de sistemas nacionais Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional</p>

Fonte: Knight (2020).

O quadro apresenta a variação nas razões de implementação da internacionalização durante seu crescimento e atualmente. Tratando-se da condução do processo europeu, como

discutido no capítulo anterior, as motivações para o impulsionamento da internacionalização perpassam pelas razões expostas acima. Os estímulos da internacionalização europeia atravessam mudanças à medida que o processo se consolida, os atores e instituições se expandem e surgem novas necessidades e diante disso, nova organização política e legal desse processo.

Para a compreensão desse processo e de sua construção e reconstrução ao longo dos anos, é imprescindível considerar a centralidade da mobilidade acadêmica como um dos eixos estruturantes da internacionalização europeia. No contexto do ensino superior europeu, a mobilidade discente, docente e de pesquisas emerge como um dos pilares estratégicos respondendo diretamente às transformações impulsionadas pela globalização e movimentadas a partir da implementação da *Declaração de Bolonha*. Segundo dados apresentados por Pinto e Larrechea (2018), a taxa de crescimento da mobilidade estudantil a nível internacional passou de 0,8 para 4,1 milhões de estudantes de nível superior nas últimas quatro décadas, concentrados em sua maioria nos Estados Unidos e países da Europa. Entendendo aqui, com base nas contribuições de Sette- Câmara e Pinto (2021), mobilidade como o deslocamento físico de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições de diferentes países, visando não apenas à ampliação de horizontes acadêmicos e culturais, mas também à construção de uma identidade regional europeia baseada na cooperação e na integração.

4.2 O Programa Erasmus : Ferramenta de Mobilidade Europeia

A partir da *Declaração de Bolonha* (1999), que estabeleceu as bases do Espaço Europeu de Educação Superior, a mobilidade e a internacionalização passaram a ser instrumentos estratégicos de integração regional e projeção global da Europa. Nesse cenário de transformações, o Programa Erasmus, criado em 1987, consolida-se como o principal instrumento de promoção da internacionalização e da mobilidade acadêmica, viabilizando o intercâmbio de conhecimentos entre países-membro da União Europeia, países associados e, ao longo de sua expansão, diversas nações ao redor do globo. Seu alcance foi amplificado pela assinatura da *Declaração*, que permitiu a compatibilização dos sistemas acadêmicos, estabelecendo estruturas comuns de ensinos, sistemas de créditos e critérios de equivalência de qualificações em todo o continente. O Erasmus figura, assim como catalisador da integração educacional europeia, ao fortalecer a circulação de saberes, a valorização da diversidade e a constituição de redes transnacionais de conhecimento. Esses elementos refletem diretamente na consolidação de uma política educacional supranacional voltada para o aumento da

competitividade, da qualidade acadêmica, da identidade regional e da coesão social (Lucas et al., 2017).

Tal consolidação do Erasmus como instrumento estratégico de integração educacional europeia está ancorada na construção e aplicação de seus objetivos. Estes não orientam apenas a ação do Programa, mas trazem à luz sua função política e social em prol do fortalecimento da coesão europeia, da cooperação entre instituições de ensino superior e da qualificação do capital humano. Conforme estabelecido em seu Artigo 2º:

Os objectivos do programa ERASMUS são os seguintes:

- i) Conseguir um aumento significativo do número de estudantes das universidades, tal como definidas no nº 2 do artigo 1º, que efectuem um período de estudos integrado num outro Estado-membro, para que a Comunidade possa dispor de pessoal com experiência directa dos aspectos económicos e sociais de outros Estados-membros, sem deixar de assegurar a igualdade de oportunidades entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino quanto à participação nessa mobilidade;
- ii) Promover uma cooperação ampla e intensiva entre as universidades de todos os Estados-membros;
- iii) Aproveitar todo o potencial intelectual das universidades da Comunidade, graças a uma maior mobilidade do pessoal docente, permitindo, assim, melhorar a qualidade do ensino e da formação ministrados por tais universidades, com vista a garantir a competitividade da Comunidade no mercado mundial;
- iv) Reforçar as relações entre os cidadãos dos diferentes Estados-membros para consolidar o conceito de uma Europa dos Cidadãos;
- v) Assegurar a formação de um grupo de diplomados com experiência directa de cooperação intracomunitária e criar, assim, uma base a partir da qual possa desenvolver-se uma maior cooperação nos sectores económicos e social a nível comunitário (Programa Erasmus, 1987).

A leitura dos objetivos formais do Programa permite compreender que a mobilidade não é apenas uma ação pontual, mas uma estratégia ampla de integração acadêmica, social e econômica. A ênfase na formação de cidadãos com experiências transnacionais, no estímulo à cooperação interinstitucional e na valorização do corpo docente corrobora com a construção de um espaço comum de ensino superior que transcende fronteiras nacionais. O caminho traçado para o alcance dessa estrutura comum passa, necessariamente, pela compreensão histórica e funcional do programa Erasmus enquanto dispositivo estratégico de reconfiguração do ensino superior.

Desde sua criação, em 1987, o Programa de ação comunitário em matéria de mobilidade dos estudantes (Erasmus) tem se consolidado como um mecanismo de fomento não somente do intercâmbio acadêmico, mas também à aproximação de práticas curriculares, fortalecimento de redes institucionais e alinhamento de políticas educacionais em nível supranacional. Nesse sentido, ao implementar uma “rede europeia de cooperação universitária”, o programa visava,

conforme estabelecido em seu escopo, promover acordos entre as universidades integrantes de intercâmbios de discentes e docentes em instituições dos Estados-membros, bem como o reconhecimento deste período de estudo (CEE 327, 1987).

Ao tratar do financiamento para estudantes que efetuarem um período de estudo em outro Estado-membro, o documento informa que deveria ser levado em consideração o número de estudantes em intercâmbio ao passo que a rede universitária europeia se desenvolvesse baseando-se em uma bolsa de 2000€ (dois mil euros) estudante/ano. A administração das bolsas seria de responsabilidade das autoridades de cada Estado-membro e para garantir a participação equilibrada de membros no programa, a distribuição de verba se fundamentaria no número total de estudantes universitários, assim como, o total de jovens de 18 a 25 anos de idade em cada localidade (CEE 327, 1987).

As condições determinantes para o consentimento de bolsas de até 5000 euros por estudante, em um período de um ano tratavam-se:

- a) As bolsas cobrirão os custos da mobilidade, a saber, despesas de viagem, preparação linguística, quando necessária, e custo de vida mais elevado no país anfitrião (incluindo, quando for caso disso, o custo suplementar que representa o facto de o estudante viver fora de casa);
- b) Será dada prioridade aos estudantes de cursos que façam parte da rede universitária europeia no âmbito da Acção 1. Podem no entanto ser igualmente concedidas bolsas a estudantes ou grupos de estudantes de cursos para os quais tenham sido tomadas disposições especiais, fora do âmbito da rede, num outro Estado-membro;
- c) Só serão concedidas bolsas nos casos em que a universidade do país do estudante garanta o pleno reconhecimento do período de estudos a realizar num outro Estado-membro;
- d) A universidade anfitriã não cobrará propinas e, se for caso disso, os bolseiros continuarão a pagar propinas nas universidades do seu país;
- e) As bolsas serão geralmente concedidas para períodos de estudos efectuados num outro Estado-membro durante, no mínimo, um trimestre ou um semestre e, no máximo, um ano. Essas bolsas não serão geralmente concedidas para o primeiro ano de estudos universitários;
- f) Os subsídios de subsistência concedidos aos estudantes no seu próprio país continuarão a ser pagos aos estudantes que participem no programa ERASMUS durante o período de estudos efectuado na universidade anfitriã (CEE 327, 1987).

Para além dos percalços financeiros, haviam desafios impostos pela necessidade de harmonização dos sistemas de ensino. Diante desses, foi-se necessário a introdução de um sistema de créditos comuns que auxiliassem na condução do reconhecimento dos estudos

provenientes da mobilidade. Adotando em 1989, o ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), estruturado com base na diretriz de:

1. Promoção do sistema de transferência de créditos académicos a nível da Comunidade (ECTS), numa base experimental e voluntária, que permita que os estudantes que seguem ou tenham completado cursos de formação e ensino superior recebam créditos académicos por essa formação efectuada em universidades de outros Estados-membros. Será concedido um número limitado de subsídios anuais de um máximo de 20 000 ECUs às universidades que participem no sistema piloto;
2. Desenvolvimento da actual rede comunitária de centros nacionais de informação sobre o reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo. Serão concedidos àqueles centros subsídios anuais de um máximo de 20 000 ECUs para facilitar a troca de informações, nomeadamente através de um sistema informatizado de permuta de dados;
3. Medidas de promoção, numa base voluntária, do desenvolvimento de curricula comuns entre universidades de diferentes Estados-membros tendo em vista facilitar o reconhecimento académico de diplomas e estudos e contribuir, através da troca de experiências, para o processo de inovação e aperfeiçoamento dos cursos a nível da Comunidade. Será concedido um subsídio anual de um máximo de 20 000 ECUs a cada projecto em causa (CEE 327, 1987).

À primeira vista, esse sistema surge como uma resposta técnica a uma necessidade da mobilidade, reconhecer e igualar o tempo e conhecimentos adquiridos em instituições de ensino de diferentes nações. No entanto, ao quantificar o tempo de estudo e o trabalho realizado pelos discentes em créditos equivalentes, esse não apenas simplifica o processo de mobilidade, como também abre espaço para uma reestruturação do conhecimento como uma mercadoria mensurável, intercambiável e comparável. Com sua adoção, as universidades que desejam adentrar no processo de internacionalização deveriam reformular-se e adequar-se a esse sistema de organização e avaliação. De acordo com Calvo (2017), o ECTS não é apenas uma ferramenta administrativa, mas consolidou-se como um vetor ideológico de disseminação dos princípios fundantes do *Processo de Bolonha*.

Após a implementação do Programa Erasmus, o panorama universitário europeu sofreu uma transformação significativa, servindo de base para o desenvolvimento de vários programas e iniciativas que ofereciam bolsas de estudo para mobilidade em diferentes níveis de ensino. Entre esses programas fundamentais, destaca-se o Sócrates I (Sette-Câmara; Pinto, 2021).

Segundo Calvo (2017), a aprovação deste último pelo Parlamento Europeu em 1997 impulsionou uma reestruturação institucional da mobilidade académica europeia. O Erasmus foi integrado ao Programa Sócrates, alterando sua operação de redes interdepartamentais descentralizadas, organizadas por meio de Programas Interuniversitários de Cooperação (PIC) com acordos bilaterais entre coordenadores e professores, para um sistema baseado em

Contratos entre as instituições de ensino e a Comissão Europeia. Essa nova abordagem exigiu que cada instituição desenvolvesse um plano estratégico de internacionalização, formalizado no *European Policy Statement* (EPS), e fortalecesse suas Oficinas de Relações Internacionais (ORI), que passaram a centralizar todas as atividades relacionadas à mobilidade.

O Programa Erasmus foi criado com base em quatro pilares: o desenvolvimento de uma consciência europeia, o fomento da mobilidade e internacionalização, a troca de conhecimentos, tecnologias e habilidades dentro da Europa, e o estímulo a habilidades interpessoais, interculturais e de idiomas. Esses pilares estão em consonância com os objetivos da União Europeia de promover maior integração e coesão continental, bem como ampliar a mobilidade internacional (Sette-Câmara; Pinto, 2021). Segundo Calvo (2017), essa integração refletia os interesses e a nova direção da UE, por meio da criação da cidadania europeia e da consolidação da mobilidade como um bem social e comunitário, tornando a educação superior um instrumento estratégico na construção da identidade europeia.

Essa reestruturação promovida pelas diretrizes do Programa Erasmus sobre o pretexto de integração, prepara o cenário educacional para a adesão de Bolonha, em 1999. A qual se apresentava como uma série de novas medidas técnicas, como a adoção dos ciclos, padronização dos ECTS, harmonização de diplomas, mas revela-se em seu cerne, como uma reconfiguração universitária para adequar-se a internacionalização e aos moldes da globalização. Seguindo a retórica de empregabilidade, modernização e competitividade, impôs-se uma nova racionalidade orientada por objetivos econômicos, transformando a educação superior em instrumento de política de mercado.

Sehnen (2019), apresenta que na busca pela sustentação dessa nova racionalidade, em conformidade a *Estratégia de Lisboa* e a *Declaração de Bolonha*, o Programa Erasmus, anteriormente incorporado ao Programa Sócrates, passa a integrar no ano de 2007, conforme Decisão 2006/1720/CE, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV), datado de 01 de janeiro de 2007 a 31 de dezembro de 2013. Segundo o Documento 1720/2006, o objetivo do PALV centrou-se em:

é desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a estratégia de Lisboa. Desse modo, o programa contribui para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social (Decisão 2006/1720/CE).

Apresenta-se aqui, a preocupação dos governantes em relação a recuperação da posição política e social da Europa no cenário mundial. Nessa perspectiva, a mobilidade acadêmica visada com Erasmus ultrapassa o campo de cooperação proposto no trecho acima, assumindo formas de um projeto político e econômico mais amplo. Sob o discurso da integração dos sistemas e desenvolvimento e valorização do conhecimento, o programa atua como ferramenta de consolidação da hegemonia europeia ao pontuar a exportação de modelos, valores e práticas que reafirmam a centralidade do continente no sistema mundial. Desse modo, a promoção de mobilidade pautada passa a funcionar como mecanismo de difusão de uma racionalidade dominante, voltada a manutenção da competitividade e da influência global da Europa.

Para que se cumpra com seu objetivo, o programa deveria abordar ações de mobilidade baseadas no contexto de aprendizagem ao longo da vida, através de parcerias e projetos multilaterais, reformas de políticas e sistemas de educação, medidas de acompanhamento dessas ações, atividades, avaliações e organizações de encontros que visassem a execução do programa. De maneira a beneficiar estudantes em formação ou formados, trabalhadores, estabelecimentos e organismos que participantes no contexto do programa, políticos e organismos responsáveis a nível local, regional e nacional, empresas e parceiros sociais, associações, centros de investigação e Organizações sem fins lucrativos, organizações de voluntários e organizações não governamentais (ONG) (Decisão 2006/1720/CE).

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, busca o estímulo a uma participação mais ativa no desenvolvimento das aprendizagens, criando uma cultura de assimilação de conhecimentos ao longo de toda o desenvolvimento do indivíduo, englobando distintos programas de educação europeu e propõe com a assimilação do Erasmus um sistema de intercâmbios, cooperação e mobilidade entre sistemas de ensino e formação superior da Comunidade europeia de maneira a tornar-se uma referência mundial (Dalcin, 2011).

Seus objetivos específicos após englobar-se no PALV tratavam de apoiar a criação do EEES e garantir que o ensino superior e o ensino profissional cumprissem seu papel no processo de inovação que avançava. A partir desses, o programa determina os objetivos operacionais, alcance de três milhões de pessoas em mobilidade até 2012; cooperação entre sistemas de ensino e desses com empresas; acesso transparente e compatibilidade das qualificações; trocas e transferências de práticas e inovações entre os países participantes e desenvolvimento de aprendizagens baseados nas TIC (Sehnm, 2019). Apoiando-se a partir,

A mobilidade de estudantes (estudos, formações ou estágios), do docente pessoal e de outro pessoal em estabelecimentos de ensino superior e de pessoal das empresas, para efeitos de ensino ou formação, os programas intensivos

Erasmus organizados a nível multilateral, bem como a ajuda a estabelecimentos de origem e de acolhimento, tendo em vista garantir a qualidade da mobilidade. As ações de mobilidade representam, pelo menos, 80% do montante a este programa. Os projetos multilaterais são centrados na inovação, na experimentação e no intercâmbio de boas práticas. As redes multilaterais, como as “redes temáticas Erasmus”, geridas por consórcios de estabelecimentos de ensino superior e que representam uma disciplina ou domínio um interdisciplinar. As medidas de acompanhamento (Decisão 2006/1720/CE).

Como medida de apoio a expansão do ensino superior europeu e apoio a criação do EEES a Decisão 1720/2016 aponta que o referido programa, contempla a participação de Estados não membros da UE, como a Islândia, Liechtenstein e Noruega, pertencentes a Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA) que integram o Espaço Econômico Europeu (EEE). Além da Confederação Suíça, dos estados reconhecidos oficialmente como candidatos à adesão à União Europeia, assim como os potenciais candidatos localizados nos Balcãs Ocidentais, desde que seguidas as disposições e instrumentos legais de cooperação que regulamentam sua inclusão. Podendo além, através da Comissão Europeia, estabelecer parcerias e cooperações com países que não se enquadram nos parâmetros citados acima, assim como com organismos internacionais, dentre esses o Conselho da Europa e a UNESCO.

Após a incorporação ao Programa de Aprendizagem ao Longo da Via, o Programa Erasmus se torna um dos principais instrumentos de consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e da difusão das diretrizes que fundamentam o *Processo de Bolonha*. Após período coligado ao PALV, no ano de 2014, Erasmus passa por novas reestruturações, passando a nomear-se Erasmus +. Lucas et al (2014) expõem que nesta reestruturação o Programa passou a abarcar novos âmbitos com atividades de ensino e desenvolvimento pessoal, como estágios, projetos de cooperação entre empresas, ONGS e instituições, assim como o alcance de novos atores econômicos e sociais europeus ou não.

De acordo com o Guia do Programa Erasmus + ¹⁸, trata-se de um programa que unifica as áreas de educação, formação, juventude e desporto iniciado em 2014 com previsão de término para 2020, renovado para o período de 2021 - 2027 e regulamento pelas disposições do Regulamento (UE) 2021/817¹⁹. O objetivo central deste, segundo seu regulamento, trata-se de assegurar , por meio da aprendizagem ao longo da vida, a evolução educativa, profissional e pessoal dos indivíduos nos espaços educacionais e de formação, da juventude e do desporto, na

¹⁸ Comissão Europeia <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a>

¹⁹Regulamento disponibilizado pelo site insitucional de União Européia. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:32021R0817>

Europa e em países além, sendo ferramenta fundamental para construção de um espaço europeu de educação, garantindo um desenvolvimento sustentável, empregabilidade e coesão social, estímulo à inovação e valorização da identidade europeia. Já os objetivos específicos promovidos pelo programa se definem por,

A mobilidade individual e em grupo para fins de aprendizagem, e a cooperação, a qualidade, a inclusão e a equidade, a excelência, a criatividade e a inovação ao nível das organizações e políticas no domínio da educação e da formação;

A mobilidade para fins de aprendizagem não formal e informal e a participação ativa entre os jovens, e a cooperação, a qualidade, a inclusão, a criatividade e a inovação ao nível das organizações e políticas no domínio da juventude;

A mobilidade do pessoal desportivo para fins de aprendizagem, e a cooperação, a qualidade, a inclusão, a criatividade e a inovação ao nível das organizações desportivas e das políticas desportivas (Regulamento UE 2021/87).

Ainda de acordo com o *Regulamento (UE) 2021/87* a realização desses objetivos é efetivada por meio de três ações-chaves de natureza transnacional ou internacional, as quais referem-se à: 1. mobilidade para fins de aprendizagens, de maneira a promover o deslocamento de estudantes, docentes e profissionais entre países e instituições; 2. cooperação entre organizações e instituições, visando o desenvolvimento de parcerias e projetos colaborativos; 3. e o apoio a formação de políticas e a cooperação institucional. Entretanto, o Programa apoia ações e atividades apenas quando demonstram potencial valor acrescentado europeu e contribuição para o alcance dos objetivos estabelecidos em sua resolução. Esse valor pode ser assegurado pelo seu caráter transnacional, ligado à mobilidade para fins de aprendizagem e cooperação, pela complementaridade com outros programas e políticas e pelo auxílio na utilização de ferramentas que facilitem a transparência e reconhecimento de informações da União.

No que se refere ao domínio da educação e da formação, áreas de interesses desse estudo, as ações chave do Programa Erasmus+ são apresentadas pela Comissão Europeia no Guia do Programa Erasmus+ em iniciativas que objetivam ampliar o impacto educativo e formativo. A Ação-chave 1 contempla a mobilidade para fins de aprendizagem de estudantes e profissionais do ensino superior, da formação profissional, do ensino escolar e da educação de adultos, a qual poderá ser abordado recursos como apoio linguístico, atividades preparatórias, formação a distância e cooperação virtual. A Ação-chave 2 apoia a cooperação entre organizações e instituições, por meio de parcerias e desenvolvimento de plataformas digitais, como o cartão europeu de estudante. Por fim, a Ação-Chave 3 se concentra em apoiar a

formulação de políticas, fortalecendo os mecanismos de qualidade, transparência e reconhecimento de qualificações, na promoção de diálogo e articulação com outras políticas e ferramentas da UE.

No âmbito do ensino superior, a mobilidade promovida pelo Programa engloba estudantes em todos os níveis de formação (ciclo curto, graduação, mestrado e doutorado) em diferentes instituições de ensino, organizações, centros de pesquisas e empresas parceiras presentes no exterior, por meio de combinações de períodos de estudos e estágios. Além dos discentes, esse processo também se estende ao corpo docente e técnico administrativo, através da realização de atividades de ensino e formação e participação profissional no setor produtivo.

Em um quadro geral, Araújo e Palmeirão (2023) indicam que Erasmus + é composto de uma dimensão internacional voltada, em grande parte, ao ensino superior, visando melhorar a qualidade do ensino europeu e ampliar a atratividade do continente como destino de formação. Suas ações estratégicas visam consolidar um Espaço Europeu de Educação com projeção global, através da associação ensino, pesquisa, inovação e empreendedorismo.

Ao propiciar o traslado de discentes, docentes, práticas pedagógicas e pesquisas sob os pilares da competitividade, inovação, desenvolvimento de soft skills e da empregabilidade, o Programa contribui para consolidação de um modelo educacional padronizado, técnico e baseado em indicadores de atração e desempenho. Assim, se torna um vetor estratégico de reestruturação europeia, reforçando a hegemonia de uma racionalidade globalizante que se subordina aos ditames das evoluções a alterações da lógica da era globalizada. Considerando, de acordo com Sehnem (2019), uma manifestação da internacionalização em sua concepção fundamental e modelo para outros programas de mobilidade no mundo.

Em suas diferentes fases, Erasmus se consolidou como pilar na arquitetura do EEES, desempenhando papel não apenas na promoção da mobilidade, mas na disseminação de valores e objetivos políticos da União Europeia. Ao articular empregabilidade, internacionalização e coesão social, o programa reflete nas diretrizes do *Processo de Bolonha*, operando como um impulsionador de integração e construção identitária europeia, e amplificador da atratividade da oferta educacional europeia. No tópico seguinte, abordaremos o aumento da mobilidade na Europa e alguns desdobramentos do programa.

4.3 Mobilidade internacional: Panorama mundial e o impacto do programa Erasmus

A mobilidade acadêmica se consolidou como principal estratégia para a internacionalização do Ensino Superior nas últimas décadas. Segundo dados da OCDE - Guia

do mundo educacional²⁰ o quantitativo de estudantes em mobilidade matriculados em programas de ensino superior no mundo expandiu significativamente nas duas últimas décadas, passando de 2 milhões em 1998 para 5,3 milhões no ano de 2017. A taxa de crescimento anual manteve-se em crescente nos anos seguintes, atingindo em 2021 6,4 milhões de estudantes, segundo dados do relatório *Higher education: figures at a glance* (2024)²¹ da Unesco.

Diante desse cenário e objetivando aprofundar a compreensão da evolução dos fluxos de mobilidade e da distribuição geográfica dos estudantes, apresentam-se, a seguir, quadros com dados comparativos sobre a mobilidade acadêmica global. Os dados destacam os principais países de origem e destino delimitadas neste estudo, incluindo não somente a CE mas também os dados dos Estados Unidos, Japão, China e Brasil, evidenciando as variações ocorridas ao longo dos anos.

Quadro 9: Total de entrada de estudantes em mobilidade internacional em determinado destino - Países selecionados (1998 - 2023)

País	1998 a 2002	2003 a 2007	2008 a 2012	2013 a 2018	2019 a 2023
Países membros da União Europeia com disponibilidade de dados					
Alemanha	-	-	-	75.126	1.904.979
Áustria	120.335 *	147.709	310.334	423.412	404.787
Bélgica	115.289 *	139.168	180.701	320.693	215.809
Bulgária	32.657 *	43.322	50.310	75.822	90.611
Rep. Tcheca	27.554 *	89.661	171.019	254.842	198.211
Chipre	9.445 *	27.755	43.758	45.550	49.960
Croácia	3.880 *	10.361	7.796	12.448	20.515
Dinamarca	52.223 *	63.130	79.715	192.609	155.685
Eslováquia	4.903 *	8.320	37.258	64.599	80.412
Eslovênia	3.247 *	5.223	9.659	16.591	34.880
Espanha	158.447 *	136.851	260.656	242.037	434.047
Estónia	2.715	5.008	6.352	18.745	25.718
Finlândia	27.796	45.298	71.339	138.837	129.171

²⁰ OCDE - GPS Educacional: o mundo da educação na ponta dos seus dedos. Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=28&indicators>

²¹ Relatório disponibilizado pelos organismos da UE. Disponível em: Dados coletados no Relatório Higher education: figures at a glance disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>

França	580.876	942.268	1.392.125	1.436.523	1.015.136
Grécia	8.615	80.255	88.675	102.726	100.795
Hungria	48.433	68.341	79.568	152.724	193.846
Irlanda	38.913	65.284	71.338	103.093	99.409
Itália	106.100	228.060	355.400	557.242	382.043
Letônia	19.016	6.798	9.517	33.396	48.443
Lituânia	2.328	5.408	14.894	26.495	30.073
Luxemburgo	652	1.137	6.013	18.947	14.741
Malta	1.343	2.702	1.948	6.030	18.203
Polônia	31.944	50.297	94.533	279.442	372.668
Portugal	26.869	83.675	60.152	150.639	167.617
Romênia	48.147	48.998	70.982	150.639	167.617
Suécia	104.928	313.138	146.378	165.158	163.986
Países não membros da União Europeia					
Brasil	1.260 *	2.363	60.708	100.796	115.612
China	-	78.524	352.539	800.659	1.059.725
Estado Unidos	882.721	590.158	-	5.477.683	2.747.602
Japão	112.303	-	-	891.011	841.107
Reino Unido	1.118.025	1.240.236	1.948.359	2.596.064	2.315.416

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da UNESCO (2023)²²

Quadro 10: Percentual de estudantes em mobilidade internacional por região de origem (2021)

Região	Estudantes em mobilidade (%)
Leste Asiático e Pacífico	14.3
América do Norte e Europa Ocidental	11.6
Sul e Oeste da Ásia	9.9
Europa Central e Oriental	7.3
Estado Árabes	6,5
Ásia Central	5.8
África Subsaariana	4.4

²² UIS UNESCO - Indicadores de mobilidade acadêmica. Disponível em: <https://databrowser.uis.unesco.org/>

América Latina e Caribe	3.3
Região de origem desconhecida	2.7

Fonte: UNESCO 2024²³

Quadro 11: Percentual de estudantes em mobilidade internacional por região de destino (2021)

Região	Estudantes em mobilidade (%)
América do Norte e Europa Ocidental	46
Leste Asiático e Pacífico	15.3
Europa Central e Oriental	13.7
Estado Árabes	4.1
América Latina e Caribe	3.7
Ásia Central	2.1
África Subsaariana	1.5
Sul e Oeste da Ásia	1.1

Fonte: UNESCO 2024²⁴

A mobilidade acadêmica se configura como um pilar de sustentação da internacionalização do ensino superior potencializado pela *Declaração de Bolonha*. Conforme apontam Castro e Neto (2012), esse fenômeno está imerso em uma complexa rede de fatores ligados à dinâmica do sistema capitalista contemporâneo, tais como a gestão econômica nacional, as infraestruturas de transporte, as geografias culturais e a relevância geopolítica dos países. Diante disso, o grau de inserção de uma nação ou bloco regional no cenário mundial, especialmente no que se refere à sua influência científica, tecnológica, política e econômica, impacta diretamente sua capacidade de atrair ou exportar estudantes.

Corroborando a essa discussão, os dados apresentados apontam que os fluxos de mobilidade não ocorrem de maneira uniforme. Há uma clara assimetria entre os países e regiões emissoras e receptoras de estudantes. De acordo com estudos do Guia do Mundo Educacional da OCDE (2019), países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Alemanha concentram a maioria dos estudantes internacionais. Em contrapartida, regiões como América Latina, África e partes da Ásia figuram majoritariamente como exportadoras.

²³Dados coletados no Relatório Higher education: figures at a glance disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>

²⁴ Dados coletados no Relatório Higher education: figures at a glance disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>

A partir dessa disparidade, se revela uma hierarquização dos sistemas de ensino e uma limitação da mobilidade como ferramenta de democratização dos conhecimentos. Os quadros 9,10 e 11 apresentadas acima reafirmam tanto a disparidade da mobilidade quanto o ranqueamento de países receptores. Os quadros 10 e 11 deste estudo reforçam essa perspectiva ao mostrarem a concentração de estudantes em mobilidade nas regiões da América do Norte e Europa Ocidental (46%), seguidas pelo Leste Asiático e Pacífico (15,3%) e pela Europa Central e Oriental (13,7%). Embora se observe uma leve retração na entrada de estudantes em países tradicionalmente líderes entre 2018 e 2023 (Quadro 9), com reduções significativas nos Estados Unidos (-2.730.081) e no Reino Unido (-280.648), ainda persiste uma dominação dessas nações e suas regiões na dinâmica da internacionalização, mesmo com o crescimento de destinos como China (+259.066) e Alemanha (+1.829.853), pertencentes às regiões que ocupam posições subsequentes no cenário de mobilidade.

Essas transformações resultam, em grande parte, de políticas nacionais voltadas à atração de estudantes internacionais, motivadas pela intensificação dos processos de globalização, pela necessidade de integração regional, pela exigência de formação tecnológica de excelência e pela ascensão de novas potências econômicas. Apesar disso, ainda se observa a permanência de uma hegemonia acadêmica de países detentores de alta tecnologia e de universidades reconhecidas internacionalmente por sua excelência e inovação (Castro; Neto, 2012).

Diante desse panorama desigual, torna-se essencial compreender os modelos de internacionalização propostos por diferentes organismos internacionais, que orientam políticas e práticas educacionais globais. Ao analisarmos as diretrizes carregadas pelos Organismos internacionais acerca desses modelos, a partir dos apontamentos de Castro e Neto (2012), observa-se duas diferentes ideias de internacionalização que influenciam diretamente na condução de políticas e nos resultados quantitativos e qualitativos aqui apresentados. A perspectiva da Organização Mundial de Comércio (OMC), defende uma visão da educação superior como um serviço e apresenta quatro campos de condução da internacionalização caracterizados em moldes de oferta e negociação:

- a) oferta transfronteiriça – quando o serviço cruza a fronteira, saindo de um país para ser consumido em outro. Nessa categoria, estariam programas de formação ou capacitação organizados, na forma presencial ou a distância, e a implantação de sistemas de avaliação, etc.;
- b) consumo no exterior - situação em que o consumidor cruza a fronteira, representando a forma mais comum de comércio na educação, incluindo a migração de estudantes, professores, pesquisadores, interessados em participar de cursos de curta ou longa duração, cursos a distância e franquias de cursos;
- c) presença comercial – caso em que

o fornecedor cruza a fronteira estabelecendo-se e investindo em país estrangeiro. Isso acontece quando as universidades criam cursos ou instituições em países estrangeiros; e d) movimento temporário de pessoas físicas – quando o fornecedor cruza a fronteira na forma de um deslocamento de pessoas físicas, configurando-se como o deslocamento de professores e outros profissionais da área de educação, na condição de palestrantes, professor visitante, pesquisador e consultor (Castro; Neto, 2012, p.75).

Em contrapartida, a UNESCO posiciona-se na crença que a internacionalização deve se estruturar em torno da solidariedade, promoção de valores humanísticos e trocas interculturais. Argumentando que:

As instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, e trabalhando para encontrar soluções comuns visando promover a circulação do saber. Como sugestão para esse enfrentamento, indica a formação de redes de universidades internacionais, as parcerias para pesquisa, e o intercâmbio de estudantes e profissionais (Castro; Neto, 2012, p.74).

Morosini (2011), considera a internacionalização da educação superior pós-Guerra fria, um processo estratégico intrínseco a globalização e a regionalização e seus impactos diretos na educação superior, destacando a existência de dois modelos de cooperação científica. O modelo denominado Cooperação Internacional Tradicional (CIT) pensando por Jorge Brovotto e segundo modelo Cooperação Internacional Horizontal (CIH) originado por Axel Diriksson. O primeiro modelo caracteriza-se, segundo Morosini (2011), por uma dinâmica de competição entre instituições de ensino superior na atração e captação de estudantes e pesquisadores, que são vistos como consumidores. Em contrapartida, o segundo modelo baseia-se na solidariedade e em uma consciência internacional, opondo-se à ideia de competitividade e à dominação por princípios mercadológicos.

Nesse cenário de estratégias regionais de resposta à globalização e à competição por protagonismo no campo do ensino superior encontram-se a *Declaração de Bolonha* e o Programa Erasmus, os quais consideram a educação superior como ativo estratégico e mercadológico, e a mobilidade acadêmica torna-se uma peça-chave para a inserção das nações na economia global do conhecimento. Esses programas exemplificam como a mobilidade acadêmica é instrumentalizada por blocos regionais como estratégia de posicionamento no cenário global, muitas vezes alinhando-se mais à lógica mercadológica, apresentado no modelo CIT, do que aos princípios solidários defendidos por organismos como a UNESCO.

Outro fator relevante para essa discussão, apontado por Lima e Maranhão (2009), é que, a partir dessa visão mercadológica do conhecimento, governos, empresas e núcleos familiares

das classes dominantes passam a valorizar instituições de ensino que formam indivíduos globalizados e interculturais. Com isso, se observa uma concentração de investimentos em áreas científicas e tecnológicas, que tende a reproduzir e ampliar desigualdades já existentes em outras áreas, como a econômica. Esse processo acaba por acentuar os desequilíbrios regionais entre os chamados países centrais e periféricos. Por contarem com vantagens culturais, econômicas e políticas, exercem maior poder de atração e captação de estudantes e profissionais qualificados. Isso lhes permite ampliar sua capitalização e reforçar sua influência cultural e política. Esses países passam a contar com um conjunto de egressos e especialistas altamente qualificados, os chamados “melhores cérebros”, o que resulta em mão de obra especializada, transferência de tecnologias, criação de ambientes de aprendizagem multicultural, renovação constante das pesquisas e redução da perda de pessoal capacitado.

Embora o Quadro 9 indique um crescimento global na mobilidade estudantil, ainda se observa uma disparidade significativa entre os países. Enquanto as nações periféricas apresentam baixos índices de captação, os países mais atrativos concentram a maior parte dos estudantes internacionais. No período de 2019 a 2023, por exemplo, os Estados Unidos registraram 2.747.602 estudantes estrangeiros e o Reino Unido, 2.315.416 – ambos países desenvolvidos. Já o Brasil, considerado uma nação em desenvolvimento, captou apenas 115.612 estudantes no mesmo período.

No atual cenário global, marcado por desigualdades na distribuição dos fluxos de mobilidade, as organizações regionais assumem um papel central como mediadoras. Cabe a elas formular e implementar políticas e programas que favoreçam o desenvolvimento econômico e político de seus Estados-membros (Castro; Neto, 2012).

No caso deste estudo, analisamos as iniciativas da União Europeia no processo de recuperação hegemônica frente a nações não pertencentes ao seu bloco através da *Declaração de Bolonha* e Programa Erasmus. Em uma perspectiva de expansão de sua internacionalização, recebimento e acolhimento de estudantes móveis, os quantitativos da Quadro 9 demonstram um expressivo crescimento no bloco continental europeia elevando o número de indivíduos de 1.418.208 entre os anos de 1998 a 2002 para 6.519.362 nos anos 2019 a 2023.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 9, entre 2019 e 2023, apenas França e Alemanha superaram a marca de um milhão de estudantes móveis. Dos 25 países restantes, 14 registraram números na faixa das centenas de milhar, com Áustria e Espanha se aproximando da marca de 500 mil estudantes. As 11 nações restantes apresentaram menos de 100 mil estudantes ingressantes no período analisado. Essa análise se estende aos quadros 10 e 11, a atração de países da Europa Ocidental, os quais são pertencentes países como França e

Alemanha é superior a atração das nações da Europa Central e Oriental. Assim como, a exportação dos indivíduos dessas regiões.

Notavelmente o Programa Erasmus contribuí para ampliar as oportunidades de mobilidade, entretanto é necessário abrir espaço para discussão acerca de sua acessibilidade. Embora os dados apontem para um crescimento após a implementação de Erasmus e das reformulações de *Bolonha*, persistem assimetrias significativas na participação e captação dos estados-membros. Demonstrando a partir disso, que o Programa beneficia desproporcionalmente estudantes oriundos de países e universidades com maior capital econômico e institucional, perpetuando, ainda dentro da Europa, as assimetrias entre o centro e a periferia do continente.

Estudantes da Europa Ocidental, como Alemanha e França, têm maior probabilidade de participação devido à disponibilidade de recursos e apoio institucional. Já os oriundos da Europa Central e Oriental enfrentam obstáculos econômicos e logísticos. Segundo dados do Relatório Anual Erasmus+ (2016), estudantes dos países pós-socialistas apresentam taxas de participação mais baixas no programa. Apesar de avanços, esses níveis dificilmente alcançarão os registrados na Europa Ocidental em curto prazo. Espanha e Alemanha lideram como os maiores emissores, com média de 34.000 estudantes por ano. Entre 2008 e 2015, o crescimento médio anual foi de 5,5% na Alemanha e 5,7% na Espanha. A Hungria teve o menor crescimento (0,6%), enquanto a Romênia registrou 9,1% ao ano (Dabasi-Halász et al., 2018).

De acordo com Castells (2021) economia global contemporânea configura-se por sua natureza interdependente, por assimetrias estruturais, processos de regionalização, intensificação da heterogeneidade intrarregional, mecanismos de inclusão seletiva e padrões de segmentação excludentes. O que se materializa em resultados diferentes de sucesso e insucesso no desenvolvimento de diferentes aspectos de cada nação. Diante dessa afirmação e dos dados apresentados acima, pode-se concluir que mesmo dentro de regiões desenvolvidas, ainda é possível encontrar discrepâncias na condução da internacionalização e mobilidade.

Comprovadamente existe uma assimetria tanto entre diferentes blocos e regiões, quanto em uma mesma região. Bianchi, Godoy e Figueiredo (2017) discutem o impacto do distanciamento geográfico e econômico, diferenças linguísticas de renda entre a origem e destinos como fatores determinantes para a mobilidade acadêmica internacional. Os autores destacam que as razões para o deslocamento transpõem questões unicamente capitais, perpassam por oportunidades de emprego e o apoio e disposição de instituições que oferecem um ensino de qualidade. Diante disso, as discussões apresentadas pelos autores reforçam a complexidade da mobilidade acadêmica, uma vez que as variáveis distância geográfica,

disparidades econômicas, barreiras linguísticas e diferenças de nível de renda entre os países de origem e destino exercem influência significativa sobre os fluxos migratórios estudantis.

Em termos espaciais, se constata que quanto menor a distância entre as nações, maior tende a ser o volume de mobilidade, devido à redução de custos logísticos e ao menor esforço de adaptação. No que se refere à desigualdade econômica, há uma tendência de deslocamento de estudantes de países em desenvolvimento para centros acadêmicos situados em economias avançadas, impulsionados pela busca por formações de maior prestígio e melhores perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, a semelhança linguística entre os países pode reduzir os fluxos, devido ao desejo de vivência intercultural e aquisição de novas competências sociolinguísticas. Adicionalmente, países de alta renda tendem a atrair um número expressivo de estudantes internacionais não apenas por sua estabilidade econômica, mas também pela solidez institucional de seus sistemas educacionais (Bianchi, Godoy e Figueiredo). Tais elementos revelam que a mobilidade acadêmica é resultado de um entrelaçamento de fatores estruturais, simbólicos e institucionais, reafirmando seu caráter seletivo e hierarquizado no contexto da globalização educacional.

Embora a *Declaração de Bolonha* e o Programa Erasmus tenham projetado a imagem de uma Europa integrada e capacitada para liderar a economia do conhecimento, a hegemonia alcançada é marcada por assimetrias internas e externas. Observa-se a persistência de desigualdades entre países do ocidente e oriente europeu, enquanto, no cenário global, o bloco disputa centralidade. A mobilidade acadêmica, pontuada como fator de desenvolvimento e instrumento de democratização e cooperação, opera também como mecanismo reprodutor de desigualdades, reafirmando a centralidade e dominação de determinados países e suas instituições. Desta forma, a hegemonia europeia se apresenta capaz de difundir valores e padrões globais, mas sem superar as hierarquias que estruturam o sistema mundial de conhecimento.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da discussão desenvolvida ao longo desta dissertação e do conjunto de dados bibliográficos e documentais analisados, é possível afirmar que a Europa alcançou, de forma parcial, o objetivo de se reposicionar como um polo de referência na educação superior e de fortalecer sua presença no cenário global por meio da internacionalização e da mobilidade acadêmica. A consolidação do Processo de Bolonha e, especialmente, do Programa Erasmus como instrumentos estruturantes da política educacional europeia evidencia a capacidade do bloco em articular estratégias comuns, promover a convergência dos sistemas universitários e

ampliar sua atratividade para estudantes, docentes e pesquisadores de diferentes regiões do mundo.

O crescimento expressivo dos fluxos de mobilidade acadêmica direcionados a países como Alemanha, França e Espanha, bem como a centralidade dessas nações nas estatísticas internacionais de recepção de estudantes, indicam que a Europa logrou êxito em reconstruir parte de sua influência histórica no campo da educação superior. Esse movimento se insere em um contexto mais amplo de reorganização do capitalismo contemporâneo, no qual o conhecimento científico e tecnológico assume papel estratégico na competitividade entre Estados, regiões e blocos econômicos. Nesse sentido, a educação superior passa a ser concebida não apenas como um direito social ou espaço de formação humanística, mas como ativo econômico e instrumento de inserção geopolítica.

Entretanto, os resultados desta pesquisa demonstram que tais avanços não configuram uma retomada plena da hegemonia europeia nos moldes históricos que marcaram sua centralidade nos séculos anteriores. O que se observa, antes, é a recomposição de um espaço de poder fragmentado e profundamente competitivo, no qual a Europa disputa centralidade com potências já consolidadas, como os Estados Unidos e o Reino Unido, e com polos emergentes, especialmente a China e os países do Leste Asiático. Assim, a hegemonia construída a partir da Declaração de Bolonha revela-se relativa, instável e permanentemente tensionada pelas transformações do sistema mundial.

Nesse cenário, a internacionalização da educação superior europeia deve ser compreendida como parte de uma estratégia mais ampla de fortalecimento político, econômico e simbólico do bloco, articulada à lógica da economia do conhecimento. A padronização curricular, a adoção de sistemas comuns de créditos e qualificações, bem como o estímulo à mobilidade acadêmica, operam como mecanismos que ampliam a circulação de estudantes e saberes, mas também como dispositivos de ordenação e hierarquização do campo educacional global. A difusão desses modelos para além do continente europeu evidencia a capacidade da Europa em projetar normas, valores e referenciais que passam a orientar reformas educacionais em diferentes contextos nacionais.

Todavia, a hegemonia alcançada por meio desse processo é marcada por profundas assimetrias internas e externas. No interior do próprio continente europeu, persistem desigualdades estruturais entre países do Ocidente e do Oriente, que se expressam tanto na capacidade de atração de estudantes quanto no acesso a recursos, infraestrutura acadêmica e reconhecimento internacional. Embora o discurso oficial do Processo de Bolonha enfatize a

cooperação, a integração e a coesão social, os dados analisados indicam que os benefícios da internacionalização não se distribuem de maneira equitativa entre os países participantes.

No plano global, essas assimetrias tornam-se ainda mais evidentes. A mobilidade acadêmica, frequentemente apresentada como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e de fortalecimento da cooperação internacional, opera também como mecanismo de reprodução de desigualdades entre países centrais e periféricos. Estudantes provenientes do Sul Global, em especial da América Latina, África e partes da Ásia, tendem a se deslocar majoritariamente em direção aos centros hegemônicos de produção do conhecimento, reforçando fluxos assimétricos e relações de dependência científica, cultural e tecnológica.

Dessa forma, a internacionalização da educação superior, tal como estruturada a partir do Processo de Bolonha, evidencia um duplo movimento. Por um lado, amplia oportunidades individuais de formação, circulação e intercâmbio acadêmico; por outro, contribui para a consolidação de uma hierarquia internacional do conhecimento, na qual determinadas instituições, países e regiões concentram prestígio, recursos e poder simbólico. A mobilidade acadêmica, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como prática neutra ou intrinsecamente emancipatória, mas como fenômeno social e político atravessado por interesses econômicos, disputas geopolíticas e relações de hegemonia.

As reflexões propostas nesta dissertação permitem, ainda, estabelecer importantes paralelos com a realidade latino-americana e brasileira. A análise dos reflexos do Processo de Bolonha e de programas como o Erasmus sobre o cenário educacional global evidencia os limites de políticas de internacionalização que se orientam predominantemente por modelos externos e por lógicas mercadológicas. No caso brasileiro, experiências como o Programa Ciências sem Fronteiras demonstram tanto o potencial da mobilidade acadêmica para a formação científica quanto as fragilidades estruturais de uma internacionalização dependente, marcada por desigualdades de acesso, dificuldades de reconhecimento acadêmico e baixa capacidade de retenção e produção autônoma do conhecimento.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de repensar a internacionalização da educação superior a partir de perspectivas mais críticas e contextualizadas, que considerem as especificidades históricas, sociais e econômicas dos países periféricos. Mais do que ampliar quantitativamente os fluxos de mobilidade, faz-se necessário fortalecer políticas de cooperação horizontal, investir na consolidação das instituições nacionais de ensino superior e promover a produção de conhecimento comprometida com o desenvolvimento social e humano.

Conclui-se, portanto, que a hegemonia europeia na educação superior manifesta-se menos como domínio absoluto e mais como capacidade de influenciar agendas, modelos e discursos no cenário internacional. A internacionalização, longe de ser um processo homogêneo e consensual, revela-se campo de disputas, contradições e tensões, no qual a educação superior ocupa posição estratégica. Compreender essas dinâmicas é fundamental para que países como o Brasil possam construir caminhos próprios de internacionalização, pautados não apenas na competitividade global, mas na emancipação intelectual, na justiça social e na soberania científica.

ITEM CONCLUSIVO: AMÉRICA LATINA E BRASIL NA RELAÇÃO NORTE E SUL

Na Europa, a mobilidade acadêmica e internacionalização, promovida por Erasmus, consolida-se como uma estratégia de integração regional e reafirmação hegemônica no campo da educação superior. O bloco continental passou a se projetar como referência mundial, tanto pela capacidade de estruturação de políticas em prol da internacionalização e reconhecimento de formações quanto pela criação de uma identidade educacional comum entre suas nações. Esse movimento não se restringiu a cooperação entre os membros da UE, repercutindo globalmente, tornando-se um modelo e parâmetro para diversas regiões do globo. Dessa forma, através da internacionalização, a mobilidade acadêmica tornou-se uma forma de poder simbólica, na medida em que definiu padrões de qualidade, orientou reformas e influenciou diretamente políticas educacionais e, países periféricos, inclusive no Brasil.

Diante do contexto de desigualdade em caráter de atração e mobilidade entre países de diferentes regiões do mundo apresentado no tópico anterior, é essencial examinar como países periféricos, sendo o Brasil selecionado para este estudo, se inserem nessa dinâmica analisando os avanços e limitações de seu processo de internacionalização, compreendendo assim o funcionamento de suas mobilidades acadêmicas e o impacto do programa europeu em suas estruturas. Os dados reunidos neste trabalho constataam que os fluxos globais de estudantes refletem e reproduzem desigualdades históricas, econômicas e epistemológicas.

O material exposto no Quadro 11 revela que o fluxo de mobilidade por região de destino concentra-se em maior recepção no norte global, cerca de 46% dos estudantes em mobilidade internacional se dirigiram à América do Norte e Europa Ocidental. Em contraste, apenas 3,7% escolheram a América Latina e Caribe, e 1,5% foram para a África Subsaariana. Essa desigualdade se confirma também nos dados acumulados por país: Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e França concentram milhões de estudantes internacionais, enquanto o Brasil, mesmo com crescimento expressivo, permanece abaixo de 200 mil estudantes móveis.

Entre as nações do Norte e Sul do globo, há padrões de desigualdades produzidas por diferentes formas de dependência ao longo de décadas, e a partir disso, um processo de globalização hegemônico. As diferentes formas de inserção no sistema de educação global auxiliam no reforço dessa dependência, sustentando o desequilíbrio histórico existente entre os países do Norte e Sul global. A América Latina, se insere na dinâmica de internacionalização de maneira periférica, reflexo de seu desenvolvimento econômico tardio, ausência de histórico de mobilidade acadêmica; um menor avanço econômico e tecnológico e ausência de integração entre suas nações. Tais fatores reverberam diretamente em suas instituições de ensino e pesquisa, as quais apresentam uma baixa capacidade de atração e grau de competitividade com outras universidades de regiões desenvolvidas (Castro; Neto; 2012).

Em resposta a essa assimetria, emergem iniciativas regionais, que embora inspiradas na política europeia, buscam fortalecer a cooperação e integração latino-americana. O Programa MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação) e o Programa MARCA (Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados), desenvolvidos no âmbito do MERCOSUL, expressam esse esforço de construção de um espaço próprio de ensino superior. Contudo, tais iniciativas ainda carecem da amplitude e do reconhecimento internacional alcançados pelo modelo europeu.

No primeiro decênio dos anos 2000, observamos a criação de blocos e programas em prol da internacionalização da América Latina. De acordo com Castro e Neto (2012), através de acordos e políticas do MERCOSUL, emergem dois programas, o Programa MEXA criado em 2003, foi concebido com o objetivo de promover a acreditação regional de cursos de graduação no âmbito do MERCOSUL, visando à validação mútua entre os países e ao reconhecimento para fins de exercício profissional. De caráter experimental, o programa foi inicialmente aplicado a um número limitado de áreas, como agronomia, engenharia e medicina, e envolveu instituições da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Seu foco principal recai sobre a avaliação da qualidade acadêmica, não se constituindo como um programa de mobilidade estudantil propriamente dito, mas como uma ferramenta de harmonização e reconhecimento de padrões formativos.

Em contrapartida, ainda segundo os autores, o Programa MARCA (Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados) foi o primeiro mecanismo institucionalizado de mobilidade estudantil no âmbito do MERCOSUL. Formalizado em 2004, durante a XXVII Reunião de Ministros de Educação do bloco, e implementado em 2006, o MARCA tem como finalidade promover o intercâmbio de estudantes, docentes, gestores e pesquisadores entre instituições de ensino superior cujos cursos foram previamente acreditados.

Além de fortalecer a cooperação acadêmica regional, o programa busca consolidar um espaço comum de educação superior, baseado na confiança mútua e na qualidade das formações. Entretanto, a partir dos dados aqui discutidos, nota-se que ainda há um caminho a se trilhar ao se tratar de internacionalização e mobilidade acadêmica na América Latina.

Essa realidade corrobora com as análises apresentadas por Lima e Maranhão (2009), as quais apresentam a manifestação da internacionalização em dois diferentes vieses por regiões e por nações. Em países desenvolvidos, a internacionalização é "ativa", focando na atração e recepção de pesquisadores e estudantes, além da oferta de serviços educacionais em outros países. Como exemplo desta, podemos considerar o Programa Erasmus, por articular mobilidade, inovação curricular, reconhecimento de créditos e cooperação interinstitucional. Sua estruturação e continuidade refletem uma aposta política na construção de uma identidade europeia através da educação.

Já nos países periféricos, de acordo com o apontamento das autoras, a internacionalização se insere de maneira "passiva", as políticas de mobilidade são voltadas ao envio de acadêmicos para grandes centros de pesquisa internacionais, através de criteriosos processos de seleção e há uma baixa capacidade de recursos para oferta de serviços no exterior. As políticas objetivam a formação de uma elite intelectual capaz de atuar em um processo de modernização de setores produtivos das comunidades de origem. Entretanto, em contrapartida enfrentam a alta possibilidade de perda dessa elite após sua formação pela reduzida capacidade de ofertar trabalho e remuneração atrativos. Além disso, esses países ainda enfrentam desigualdades e limitada capacidade de respostas às próprias demandas educacionais tanto quantitativa quanto qualitativamente.

A partir do pontuado, nota-se que, enquanto a Europa consolida sua hegemonia educacional ao articular internacionalização e mobilidade como instrumentos de influência política, econômica e cultural, a América Latina e particularmente o Brasil, permanecem em uma posição reativa, adaptando-se as dinâmicas globais ditadas pelas nações hegemônicas. A análise conduzida neste capítulo das políticas de mobilidade ente Brasil e Europa começa a revelar não apenas o impacto direto das reformas e estratégias europeias sobre a estrutura e as práticas da educação superior brasileira, mas também o desafio de construir uma internacionalização mais autônoma e equitativa frente à lógica hierárquica que orienta o sistema mundial de conhecimento.

De acordo com Zago e Bittencourt (2022), ao abordar o Brasil na discussão de internacionalização e mobilidade acadêmica, se pode considerar uma divisão em quatro fases. O primeiro período, compreendido entre as décadas de 1930 a 1950, caracterizou-se pela

chegada de professores europeus com o objetivo de auxiliar na consolidação acadêmica das universidades recém-criadas. Na fase seguinte, situada no período de 1960 e 1970, voltou-se à utilização de consultoria internacional com especialistas estadunidenses e ao envio de estudantes brasileiros para programa de pós-graduação no exterior, se alinhando ao projeto de modernização das instituições e do ideário de desenvolvimento do país. No terceiro momento, entre os anos de 1980 e 1990, foi enfatizado a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e o fortalecimento de pesquisas em áreas estratégicas, vinculadas a interesses mercadológicos e ao aumento da competitividade institucional. Por fim, a fase iniciada nos anos 2000, marca o processo de amadurecimento de políticas de internacionalização geridas e financiadas pelo Estado e a incorporação desse processo pela iniciativa privada.

A leitura desses momentos históricos permite observar uma trajetória de transição de uma internacionalização predominantemente passiva para iniciativas de caráter ativo. Nos períodos compreendidos entre os anos de 1930 à 1970, identifica-se um modelo passivo, dependente da importação de pesquisadores e conhecimento internacional para a consolidação das instituições. Nos períodos posteriores, a partir de 1980 em diante, se delineia uma possível mudança de postura, por meio da estruturação de programas próprios e investimentos estatais e privados. Entretanto, ainda se ilustra os desafios e configurações de uma internacionalização passiva no país, com políticas voltadas à exportação de pesquisadores e estudantes, e baixa recepção, como observado nos números apresentados no Quadro 9.

A internacionalização, no contexto europeu, foi construída como um eixo estruturante de uma política regional de integração e projeção global, expressa em iniciativas como a *Declaração de Bolonha*, a qual organizou e conduziu políticas que propiciaram facilidades de reconhecimento de créditos, formações e reformas de sistemas de ensino em prol da aplicação da mobilidade e atração discente. Conjuntamente ao Programa Erasmus, o qual em seu fim, oferta intercâmbios e tornar-se motor da ampliação dessa mobilidade. Assim, esses mecanismos ultrapassaram o campo educacional, configurando-se como instrumentos de consolidação da influência europeia sobre os fluxos de conhecimento, de pesquisa e de formação profissional. Esse processo fortaleceu a posição do bloco continental no sistema global e conjuntamente, produziu efeitos de difusão normativa, induzindo países periféricos a reproduzirem práticas e metas definidas externamente.

Neste cenário, retomando o caso brasileiro, a política de internacionalização e mobilidade desenvolveu-se historicamente através dessa reprodução de práticas, adequando-se a essas referências do Norte Global. Programas como o Ciência sem Fronteiras (CsF) exemplificam essa aplicação de políticas externas a nação, ao priorizar o envio de estudantes

para as universidades europeias e norte-americanas, reforçando a centralidade das instituições hegemônicas e dependência de estruturas formativas (Sehnm, 2019).

Segundo Sehnm (2019), constituído em 13 de dezembro de 2011, o CsF objetivava promover a formação de estudantes com alta qualificação em instituições de ensino superior e centros de pesquisas internacionais, e atrair discentes e pesquisadores de outros países com elevada qualificação. Nas definidas áreas de conhecimento prioritárias, as quais incluíam: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e Formação de Tecnólogos.

O programa foi estruturado conjuntamente pelos Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC), com fomento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Abrangeu quatro áreas principais, com a oferta de bolsas de estudo nas seguintes modalidades: graduação sanduíche, pós-graduação e pós doutoramento, atração de estudantes para o país e educação profissional e tecnológica (Sehnm, 2019).

Baseado em informações do site institucional do programa, disponibilizado pela CAPES²⁵, o CsF objetivava a concessão de 101.000 bolsas a estudantes e pesquisadores no país e no exterior. Desse montante, 15.000 seriam destinadas ao doutorado sanduíche, 4.500 ao doutorado pleno, 6.440 ao pós-doutorado, 64.000 a graduação sanduíche, 7060 ao desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior, 2.000 a atração de jovens talentos (bolsas destinadas ao Brasil) e 2.000 a pesquisador visitante especial (também destinadas ao Brasil). Em termos percentuais, aproximadamente 96,04 % seriam destinados ao envio de estudantes brasileiros para instituições internacionais, e aproximadamente 3,96 % a atração de pesquisadores e discentes estrangeiros ao Brasil.

²⁵ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/metas>

Bandeira (2018) apresenta os dados estatísticos extraídos do Painel de Controle do Csf²⁶, os quais detalham a distribuição dessas bolsas até o ano de 2016. De acordo com o levantamento, o programa implementou um total de 92.880 bolsas implementadas até 2015, sendo 73.353 bolsas destinadas a graduação sanduíche, 9.685 para doutorado sanduíche, 3.353 para doutorado pleno, 4.652 para pós-doutorado no exterior, 558 destinadas ao mestrado, 775 para pesquisadores visitante e 504 para jovens talentos estrangeiros.

As bolsas previstas nas metas estabelecidas pela CAPES e CNPq foram totalmente contempladas apenas na modalidade de Graduação Sanduíche, com um acréscimo de 9.353 de bolsas além das metas previstas, com um percentual de 114,6% das bolsas contempladas e 79% de todas as bolsas concedidas pelo o Programa Ciência sem Fronteiras. Todas as demais modalidades não alcançaram as metas previstas pelas instituições de fomentos vinculados ao MEC e MCTI. Outro ponto importante a mencionar é que foram previstas 101.000 bolsas até 2015, sendo implementadas um total 92.880 bolsas até janeiro de 2016 (Bandeira, 2018, p. 71).

Entre os países que mais receberam estudantes brasileiros via Csf, segundo Bandeira (2018), destacam-se: os Estados Unidos (27.821 bolsas), Reino Unido (10.740), Canadá (7.311), França (7.279), Austrália (7.074), Alemanha (6.595), Espanha (5.025), Itália (3.930), Portugal (3.843), Irlanda (3.387), Holanda (2.289) e Hungria (2.134).

Segundo o Ministério de Educação (2017)²⁷, o Ciências sem fronteira foi descontinuado em 2015 na sua vertente voltada para à graduação, perpassando por uma reestruturação em sua política de internacionalização, agora voltada exclusivamente para a pós-graduação. Essa mudança foi motivada por restrições orçamentárias herdadas da gestão governamental anterior. O programa foi descentralizado, e a mobilidade internacional a ser impulsionada por meio de editais independentes disponibilizados pelas organizações de fomento CAPES e CNPq.

No plano educacional, ainda que o programa tenha representado um expressivo investimento em mobilidade internacional com um extenso volume de concessão de bolsas, ocasionando a abertura das instituições e pesquisas brasileiras a internacionalização, sua eficácia foi amplamente questionada. Foi identificado uma desarticulação com as diretrizes curriculares nacionais, sendo sua formulação realizada externamente às instituições de ensino e sem a participação de especialistas educacionais, além da ausência de avaliação prévia e mecanismos de aplicação compatíveis aos objetivos e metas estipulados para o programa. Apontaram-se dificuldades relacionadas à baixa proficiência linguística dos estudantes e o

²⁶ Os dados foram extraídos no ano de 2017, ao realizar a pesquisa no ano de 2025 a página não se encontrava mais disponível para consulta.

²⁷ Informações disponíveis em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33381-notas-oficiais/46971-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>

acesso a instituições internacionais de excelência, gerado pelo desconhecimento e pela não implementação de normativas e documentos, que poderiam auxiliar na condução dos processos de seleção dessas. Para além, a carência de avaliações sistemáticas quanto aos impactos reais do programa nas instituições de origem, comprometeu seu potencial transformador e a sustentabilidade de seus efeitos no sistema de ensino e pesquisa brasileiro (Granja; Carneiro, 2020).

Em termos de internacionalização, o programa propiciou a expansão de brasileiros em mobilidade internacional. No entanto, ao observar os dados apresentados anteriormente, se tratando da atração de discentes e pesquisadores estrangeiros demonstrou baixa efetividade. Das 4.000 bolsas inicialmente previstas ao incentivo e auxílio de estrangeiros no país, apenas 1.279 foram efetivamente implementadas. Essa desproporção indica uma inserção periférica do país no cenário mundial de internacionalização, com baixa captação e atratividade, caracterizado por um fluxo unidirecional, no qual há expressivo envio de estudantes ao exterior, mas baixa recepção de estrangeiros no território nacional. Expressão de um processo de internacionalização passivo.

O programa, concebido sob uma lógica de modernização científica e tecnológica, acabou por fortalecer a hegemonia do conhecimento euro-americano, deixando à margem a construção de redes horizontais de cooperação e de valorização da produção acadêmica latino-americana e africana. Essa afirmação também revela-se através dos dados referentes a escolha de países pertencentes ao Norte global, considerados desenvolvidos economicamente, sede de transnacionais e de instituições de ensino de renome mundial (*world-class universities*). A classificação das chamadas *world-class universities* baseia-se em rankings internacionais que projetam referências e indicadores consolidados por determinadas universidades e seus vínculos geopolíticos. Os determinantes para as instituições de classe mundial perpassam muito além de sua oferta de recursos, pesquisas, equipamentos e capital humano. Envolvem questões políticas e de lutas sociais, culturais e científicas, centralizadas em torno de uma dominação cognitiva euro-americana, a qual promove um padrão produtivo e uma hierarquização epistêmica mundial (Sousa; Borges; Afonsos, 2019).

Nesse contexto, as universidades de classe mundial (*world-class universities*) tornam-se símbolos das estratégias do Norte global, em enfoque a Europa, na afirmação de seu domínio científico e tecnológico. Seus critérios de ranqueamento e excelência, baseados em parâmetros eurocêntricos, criam barreiras estruturais para países como o Brasil, os quais dificilmente se enquadram nos padrões de competitividade e produtividade. O alinhamento a indicadores

internacionais reforça a dependência cognitiva e a subordinação institucional, deslocando a ênfase da mobilidade, troca de saberes, cooperação para dominação e competição.

A mobilidade promovida pelo CsF reforçou essa centralidade, ao privilegiar instituições já hegemônicas em suas produções científicas, deixando à margem as potencialidades de produção acadêmica, fortalecimento de instituições e redes Sul-Sul. Assim, o programa não somente contribuiu para a reprodução de um modelo de internacionalização dominante, mas também para a internalização de uma mobilidade acadêmica dependente, que perpetua as desigualdades históricas na produção e circulação de conhecimento, assim como, de seus benefícios sociais, econômicos e culturais, marcada por pressupostos estratégicos europeus de racionalidade competitiva e busca de prestígio global (Bandeira, 2018; Granja; Carneiro, 2020).

Essa racionalidade, transformou a mobilidade acadêmica em instrumento de poder e influência, projetando a Europa como polo de atração de talentos e difusão de valores educacionais, científico e culturais, e países como o Brasil, polos importadores e consumidores desses. Ao importar esse modelo sem uma estrutura institucional capaz de reinterpretá-lo criticamente, reinventando-o de maneira a encaixar-se nas necessidades e particularidades nacionais, o Brasil acaba por reproduzir a lógica de subordinação e dependência. Assim, o CsF tornou-se uma ferramenta de perpetuação de um sistema global de conhecimento hierarquizado, no qual a circulação de estudantes e pesquisadores seguem fluxos assimétricos, do Sul para o Norte e os benefícios sociais, econômicos e culturais concentram-se em grande parte nos países centrais que atuam como receptores desses indivíduos em mobilidade. Impulsionando o que Morosini, Miranda e Corte (2023) denominam de “neocolonialismo ou nova dependência”, ao atrair discentes a serem moldados nos ideais de dominação econômica, epistêmica e política do Norte sobre o Sul, em especial sob o discurso de “excelência” e “modernização” que historicamente acompanha as políticas europeias de cooperação.

No interior dessa lógica de dominação epistêmica e concentração de prestígio acadêmico, destaca-se ainda a forma como o CsF definiu as áreas prioritárias para o financiamento. Azevedo e Catani (2013) apresentam um panorama histórico de ações e discursos governamentais que fundamentam tal delimitação e as escolhas subjacentes. Os autores explicitam a retórica de priorização de investimentos em setores que poderiam propiciar o desenvolvimento econômico e a modernização da sociedade brasileira, incentivos que remontam ao governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), por meio do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Adicionalmente, ressaltam os pronunciamentos dos Ministros de Ciência e Tecnologia do governo Dilma Roussef (2010-2016), que reiteram a imperatividade de

investimentos educacionais em áreas vinculadas à economia e tecnologia, visando à inserção na sociedade do conhecimento.

Um dos efeitos diretos dessa, foi a desvalorização estrutural das ciências humanas, sociais e artes, que situam-se à margem da política de mobilidade internacional do país. A definição de áreas centradas em engenharias, tecnologias e ciências biomédicas para além de restringir o acesso de pesquisas e projetos dessas áreas, também contribuiu para o deslocamento do eixo de agendas de pesquisas nas instituições, as quais passaram a adaptar seus projetos e investimentos à lógica dos editais.

Dessa forma, a política de incentivo a áreas consideradas estratégicas, por meio de editais, centraliza a política científica, publiciza a concorrência por recursos e, ao estabelecer a regulação da produção científica, diminui a autonomia do campo acadêmico, desalentando, por exemplo, os pesquisadores e os colegiados de pós-graduação para o trabalho em áreas não anunciadas como prioritárias nos editais. O Programa Ciência sem Fronteiras comprova esse sentido regulatório-restritivo do campo acadêmico pelo Estado (Azevedo; Catani, 2013, p. 281).

Azevedo e Catani (2013) evidenciam que o Estado induziu comportamentos institucionais e acadêmicos ao selecionar campos de conhecimentos específicos como foco para desenvolvimento de pesquisa e financiamentos. A delimitação dessas áreas responde a uma racionalidade alinhada à sociedade do conhecimento promovida pela UE, na qual ciência, tecnologia e inovação são dimensões estratégicas para a competitividade econômica e para a liderança global (Bianchetti, 2015). A priorização das engenharias, tecnologias e ciências biomédicas, reproduz o modelo europeu de integração entre educação e economia, consolidado pela *Estratégia de Lisboa*, na qual ciência, tecnologia e inovação são dimensões estratégicas para a liderança econômica e geopolítica europeia.

Diante disso, a política educacional brasileira, baseada em uma retórica de modernização, molda-se a um padrão metarregulador que limita a autonomia acadêmica e reduz seu processo de internacionalização e a mobilidade acadêmica à adaptação a parâmetros externos. Ao definir campos de conhecimentos específicos, o Estado induz comportamento institucionais e desloca as agendas de pesquisa, forçando as instituições de ensino a se alinharem às lógicas dos editais e das áreas estratégicas definidas de acordo com o mercado e a influência externa (Azevedo; Catani, 2013). Observamos como consequência, ao inserir o contexto de influência europeu, a internalização de um modelo europeu de regulação científica, que transforma a política de mobilidade em um dispositivo de controle e homogeneização

Para além do que já foi analisado anteriormente, torna-se interessante trazer a essa discussão a tensão existente entre dois princípios opostos apontados por Azevedo e Catani

(2013), a solidariedade internacional e a concorrência no mercado global de conhecimento e educação. A solidariedade acarreta uma cooperação demarcada pela interculturalidade, compartilhamento de conhecimentos e valorização mútua entre nações e suas instituições de ensino, afastada de ideais de dominação e subordinados a interesses econômicos. Implica na posse de soft power, capacidade de atração de uma nação sobre outras, sem necessidade de uso de restrições ou imposição de forças, através da difusão de valores, cultura e conhecimentos. Em contrapartida, a concorrência no mercado global se ancora em lógicas neoliberais que tornam o conhecimento uma mercadoria e suas instituições agentes competitivos em torno de prestígio, recursos e inserção positiva nos rankings internacionais. Seu funcionamento se submete a obtenção de hard power, utilização de meios militares, econômicos coercivos para a dominação.

Ainda, segundo os autores, a ascensão de uma terceira força, composta pela junção das duas primeiras:

Entretanto, se solidariedade internacional e concorrência de mercado são expressões de uma díade contraditória, soft power e hard power, em certas ocasiões, complementam-se. A combinação de ambos – o soft power, o poder da persuasão e atração, e o hard power, o poder obtido por coerção, força e pagamento – é denominada por Nye Jr. (2011, p. 20-24) de smart power (poder inteligente). Dessa maneira, pode-se inferir que a oferta de serviços educacionais pelas universidades dos países centrais é um exemplo de smart power, pois, ao mesmo tempo, tal relação submete-se às duras regras do comércio transnacional de serviços, frequentemente intermediado por brokers, e configura-se em atratividade política e transmissão cultural (Azevedo; Catani, 2013, p. 286).

Neste cenário, as políticas implementadas por países como o Brasil, sem um projeto nacional de internacionalização, sem uma estruturação educacional, tecnológica, financeira, linguística e atração adequada, se transformam apenas em um consumo de conhecimentos, políticas e culturas internacionais, exercendo atratividade e benefícios somente a favor de países centrais. A internacionalização promovida pelo Ciências sem Fronteiras se aproximou dessa lógica ao se fundamentar em critérios de excelência definidos em rankings e padrões euro-americanos. Ocasionalmente a reprodução de desigualdades materiais no acesso e na produção do conhecimento, além de reforçar a dominação de países centrais ocultos em discursos de cooperação. Assim, a retórica da solidariedade internacional, que pressupõe relações horizontais e interculturais, é enfraquecida ou instrumentalizada, servindo à reprodução de um sistema global assimétrico de saberes e poderes (Azevedo; Catani, 2013).

Diante do exposto, embora se reconheça o avanço das políticas públicas de mobilidade estudantil e maior inserção do Brasil no cenário de internacionalização e mobilidade acadêmica,

ainda é evidente a necessidade de formulação de estratégias mais estruturadas e eficazes, capazes de ampliar e qualificar esse processo. O Programa Ciências sem Fronteiras, exemplifica os limites de uma política centrada no envio massivo de estudantes ao exterior, sem o devido investimento em uma pré-formação dos indivíduos, principalmente ao se tratar das linguagens.

Além, da necessidade de um investimento na recepção de estrangeiros ou na consolidação da capacidade institucional nacional. Nesse contexto, o país permanece tensionado entre uma internacionalização de caráter passivo, apostando no retorno dos discentes como agentes de transformação e a necessidade de consolidar uma internacionalização ativa, atraindo especialistas estrangeiros e o fortalecimento das instituições brasileiras. Afastando-se assim, de uma experiência benéfica de mobilidade acadêmica, baseada em necessidades e investimentos estruturada de acordo com as necessidades e a diversidade de sua cultura, política e suas produções e pesquisas.

Conforme aponta Lima e Maranhão (2008), os modelos de mobilidade estudantil como o CsF podem operar como uma forma de colonialismo cultural, ao favorecer a reprodução de valores sociais e econômicos dos países por meio de instituições e atores de países periféricos. No caso brasileiro, a ausência de políticas estruturadas e a submissão a organismos e acordos internacionais de caráter mercadológico corroboram para a efetivação de uma internacionalização passiva, uma mobilidade com baixas taxas de tração e altas taxas de exportação de indivíduos e aprofundam a dependência do sistema superior frente a padrões impostos por países dominantes. A organização de políticas mais inclusiva e sustentável pode contribuir significativamente para a redução das desigualdades perpetuadas historicamente e que mantém o Brasil em posição periférica no sistema global de produção e circulação de conhecimento.

A leitura das políticas de internacionalização e mobilidade europeia trouxe a luz o movimento de subordinação do conhecimento a parâmetros de validação de nações ou conjunto de nações que ocupam posições centrais na organização política, econômica e social mundial. A compreensão de aplicação de políticas como o CsF, de caráter exportador de cérebros e importador de conhecimentos, torna-se mais abrangente quando inserida no contexto de organização e aplicação da *Declaração de Bolonha* e demais ações e políticas que estruturam a criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Projetada sob os princípios de comparabilidade, mobilidade e competitividade, propõem a integração educacional europeia como instrumento de fortalecimento político e econômico e difundiu globalmente uma racionalidade técnica que associa qualidade acadêmica à eficiência, produtividade e adequação ao mercado.

Ao absorver como referência os princípios de comparabilidade, mobilidade e competitividade da *Declaração*, a política brasileira internaliza um modelo que, em vez de fermentar a autonomia científica, reforça sua posição periférica no circuito internacional de produção de saberes, reproduzindo as assimetrias que a própria *Declaração de Bolonha* ajudou a institucionalizar.

A luz do exposto ao longo dessa dissertação, torna-se necessário repensar o paradigma de internacionalização e mobilidade acadêmica que impera atualmente, deslocando o foco da reprodução para a criação e da dependência para a cooperação. Conforme defendem Morosini, Miranda e Corte (2023), a construção de um modelo de internacionalização de caráter solidário e horizontal, centrado no diálogo entre países do Sul, constitui não apenas uma alternativa política, mas um gesto epistemológico de descolonização. Uma internacionalização, que gere produções e conhecimentos Sul-Sul, pode contribuir para o fortalecimento da soberania acadêmica e da diversidade epistemológica. Essa reorientação implica investir na construção de políticas voltadas a demandas internas, na formação linguística, na infraestrutura institucional e na valorização dos saberes locais, promovendo uma mobilidade acadêmica construída nacionalmente, capaz de romper com o paradigma hierarquizado herdado da *Declaração de Bolonha*. Assim, a internacionalização deixa de ser um espelho das racionalidades do Norte e torna-se um campo de reinvenção e resistência, em que o Brasil pode afirmar-se como protagonista na construção de um espaço global de educação superior mais plural, justo e intercultural.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. O processo de Bolonha: a harmonização à sintonização, passando pela convergência. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 203-224, jul./dez. 2015.

ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e174148, 2018.

ARAÚJO, F. P.; PALMEIRÃO, C. Erasmus+: Um estudo da rota das práticas de inovação pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e09778, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QhXhN7PgCRMTXSJMwLgXdKg/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. Educação Superior, Internacionalização e Circulação de idéias: Ajustando os termos e desfazendo mitos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273–291, 2013. DOI: 10.5216/ia.v38i2.26103. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BANDEIRA, J. de S. **Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras no Curso de Engenharia Elétrica da UFPB**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Políticas públicas, gestão e avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ppgaes/contents/documentos/dissertacoes/turma-2/m-sc-joao-de-sousa-bandeira.pdf>?. Acesso em: 24 jul. 2025.

BIANCHI, C. G.; GODÓY, R. P.; FIGUEIREDO, J. C. B. de. Determinantes da mobilidade acadêmica no ensino superior internacional. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 4–18, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/23112/18840>. Acesso em: 20 maio 2025.

BIANCHETTI, L. O processo de Bolonha e a submissão do Ensino Superior à formação para o mercado. Constelaciones- **Revista de Teoria Crítica**, n. 6, p. 426-435, dez. 2014. Disponível em: <https://constelaciones-rtc.net/article/view/863/pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BIANCHETTI, L. **O processo de Bolonha e a globalização da educação superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. 1, p. 225–249, mar. 2015.

BIANCHETTI, L.; THIENGO, L. C. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 413–430, 2018. DOI: 10.5902/1984644431933. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/31933>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BORGES, M. C. DE A. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 67–80, jan. 2013.

BRANDALISE, G. C. M.; HEINZLE, M. R. S. Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023024, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670113. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670113>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CACHAPUZ, A. F. A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 16, n. 2, 2012. DOI: 10.5335/rep.2013.2220.

CACHAPUZ, A. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 25, n. 53, p. 103–120, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v25i53.1385.

CALVO, D. Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014, **Ler História [Online]**, 71, 2017, Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2885#quotation> Acesso em: 4 fev. 2025

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 1, p. 87-112. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/castells-manuel-a-era-da-informacao-economia-sociedade-e-1keuc1eqid>. Acesso em: mar. 2025.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69–96, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34924585005>. Acesso em: 27 maio 2025.

COMISSÃO EUROPEIA. **COM/2009/0159 final: relatório final sobre a execução e o impacto da segunda fase (2000-2006) dos programas de acção comunitários [...]**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2009. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0159:PT:HTML>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COMISSÃO EUROPEIA. **European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA (CEE). 87/327/CEE: **Decisão do Conselho de 15 de Junho de 1987 [...] (Erasmus)**. Luxemburgo: CEE, 1987. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:PT:HTML>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA (CEE). 63/266/CEE: **Decisão do Conselho de 1963**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:62002CC0153>. Acesso em: 15 out. 2024.

CONSELHO EUROPEU. **Página institucional da Internet**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://www.european-council.europa.eu/home-page?lang=pt>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção de Lisboa**. Lisboa, 1997. Disponível em: https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_reco_nhecimento_qualificacoes_ensino_superior_regiao_europa.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

CONSELHO DA EUROPA. **Tratado de Lisboa**. Conselho Europeu de Lisboa 23 e 24 de março. Lisboa, 2000. Disponível em:

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm?textMode=on#:~:text=mundo%20baseado%20no%20conhecimento%20e%20capaz%20de,baseadas%20no%20conhecimento%2C%20atrav%C3%AAs%20da%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20de. Acesso em: 10 nov. 2024.

DABASI-HALÁSZ, Z. et al. International youth mobility in Eastern and Western Europe – the case of the Erasmus+ programme. **Migration Letters**, London, v. 16, n. 1, p. 61–72, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.33182/ml.v16i1.626>. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/330572642>. Acesso em: 17 jun. 2025.

DALCIN, V. L. **A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/6069>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DE MARI, C. L. De. **Sociedade do conhecimento e educação superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, [S. l.], 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88827>. Acesso em: 14 mar. 2025.

DE MARI, C. Sociedade do conhecimento: A escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos / Knowledge society: the school and back/rev of contemporary challenges. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 71–82, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8721>. Acesso em: 9 dez. 2024.

DECISÃO 2006/1720/CE do parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Nov. de 2006. **Jornal Oficial**, 24 nov. 2006. Disponível em: <http://eu.europa.eu/education/programes/llp/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 107–132, 2008. DOI: 10.20396/etd.v9in.esp.730. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730>. Acesso em: 9 dez. 2024.

EUROPA. **Estatuto do Conselho da Europa**. 1949. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/direitos/sip/euro/1.htm>. Acesso em: 2 dez. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Bergen (2005)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communicue_english_580520.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Berlim (2003)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em:

https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/9/2003_Berlin_Communique_Portuguese_577299.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Bucareste (2012)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Londres (2007)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/4/2007_London_Communique_Spanish_588704.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Paris (2018)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Praga (2001)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/46/9/2001_Prague_Communique_Portuguese_553469.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Roma (2020)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://www.in-global.eu/wp-content/uploads/2024/02/Rome_Ministerial_Communique_PT.pdf. Acesso em: 8 dez. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Yerevan (2015)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/Uluslararasıilasma/erivan_bildirgesi_2015.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Bolonha (1999)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique_s.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Budapeste-Viena (2010)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Schuman (1950)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1945-59/schuman-declaration-may-1950_pt. Acesso em: 2 mar. 2024.

EUROPA. CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Sorbonne (1998)**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique_s.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

EUROPA. **Tratado de Roma**, 1957. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/teec/sign>. Acesso em: 19 out. 2024.

EUROPA. **Tratado da União Europeia**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. As políticas de gestão da educação universitária: privatização e mercantilização no ensino superior. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. 37881. ed. Belém: Edufpa, 2008. Cap. 4. p. 89-106.

FERREIRA, S. Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a europa?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 4, n. 6, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.2247.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340474351_O_programa_Ciencia_sem_Fronteiras_e_a_falha_sistematica_no_ciclo_de_politicas_publicas. Acesso em: 21 jul. 2025.

GENTILLI, P. “Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais”. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

HORTALE, V. A.; MORA, J.-G.. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937–960, out. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hzPGBFF9qGSQDLhBL8kphLp/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024

KLEIN, S.; FERNANDES, S. Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire. **Constelaciones. Revista de Teoría Crítica**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 144–166, 2016.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. E-book. ISBN 978-65-86578-51-5. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: [hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltcllefindmkaj/https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. DE.; CATANI, A. M.. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 13, n. 1, p. 7–36, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/sLRcDpTf78bbDW45wrW98Js/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 abril. 2024

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. 2008. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/63997?show=full>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. DE A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 14, n. 3, p. 583–610, nov. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnkgsDn9nmwWCCvKbj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, K. Expansão da Educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.). **Coletânea Nova de Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 11-34.

LOMBAS, M. L. DE S.. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, v. 19, n. 44, p. 308–333, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gfLj8nzq76qRZpq7M3YQBbb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2025

LOPES, M. G. A. et al. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. **Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 29–44, 2018. DOI: 10.17564/2316-3828.2018v6n2p29-44. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4249>. Acesso em: maio 2024.

LUCAS, M. R. et al. Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus Em Portugal. **Revista FORGES**, vol. 5, nº 2, pp. 159-185, 2017. ISSN 2183-2722. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/22687>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MACEDO, B. O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões. **Debater a Europa**, [S. l.], n. 16, p. 209-219, 2017. DOI: 10.14195/1647-6336_16_9.

MAGALHÃES, A. M. A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior Europeia. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 47, p. 127–148, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n47.10692. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10692>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MAURITTI, R. et al. Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português. **Cidades**, n. 47, 2023. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cidades/8179>. Acesso em: 26 maio 2025.

MELLO, A. F. DE; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 413–435, abr. 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 37–62, jan. 2009.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 93–112, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/?format=pdf&lang=pt>.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.; BOLZAN, D. P. V. (org.). **Futuros da educação superior: tendências e cenários em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2023. 1 recurso online (375 p.). Série RIES/Pronex, 14. ISBN 978-65-5623-374-1. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Kampff-2/publication/372232370_ESPACOS_DIGITAIS_ESTABELECIDOS_NA_PANDEMIA_REFLEXOES_NO_CONTEXTO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR/links/64ab269ec41fb852dd6126e4/ESPACOS-DIGITAIS-ESTABELECIDOS-NA-PANDEMIA-REFLEXOES-NO-CONTEXTO-DA-EDUCACAO-SUPERIOR.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o Processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, n. 1, p. 181–207, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/#ModalHowcite>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NEVES, C. E. B.; KOPPE, L. R. Processo de Bolonha: a reforma do sistema de educação superior europeu. **Tomos: Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe**, jul./dez. 2009, 15, p. 15–39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OBSERVATÓRIO EURYDICE. **O espaço Europeu de Ensino Superior 2020: Relatório de Implementação do Processo de Bolonha**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report>. Acesso em: 30 nov. 2024.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HfkmbnSgtsFvmk4c8fm5CXP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2024.

PINTO, M. M.; LARRECHEA, E. M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 718–735, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NY74QGj4jxqxJPzKV6Zxtzj/>.

RIEDO, C. R. F.; PEREIRA, E. M. de A. O processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália. **ETD**, Campinas, v. 9, supl. especial, p. 29-49, dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922007000400005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 9 jun. 2024.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 407–422, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QCDHWKZ4hwSbw8N5ZSFtbDJ/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAM, C.; SIJDE, P. van der. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. **Higher Education**, Amsterdam, The Netherlands, v. 68, n. 6, p. 891-908, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SCHAFRANSKI, M. D. A educação e as transformações da sociedade. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 13 (2) 101-112, dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550/549>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SEHNEM, P. R. Os programas erasmus e ciencia sem fronteiras como materializacao da internacionalizacao universitaria / The erasmus and science programs without borders as materialization of university internationalization. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 533–555, 2018. DOI: 10.34117/bjdv5n1-955. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/955>. Acesso em: 23 may. 2025.

SETTE-CÂMARA, T.; PINTO, J. M. O Programa Erasmus e a política de mobilidade na Europa. In: ASENSI, F. et al. (org.). **Educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. v. 1, p. 291–308.

SIEBIGER, R. H. **O Processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais**. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/652>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVEIRA, R. F. da; SEVERO, S. D. PROCESSO DE BOLONHA: UM OLHAR SOBRE O NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO E POR QUE TODO UNIVERSITÁRIO DEVE CONHECÊ-LO. *Revista Práxis*, [S. l.], v. 2, p. 17–22, 2008. DOI: 10.25112/rp.v2i0.647. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/647>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SOUSA, J. V.; BORGES, R. A.; AFONSO, A. J. (2019). World-Class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes. **Investigar em Educação - IIª Série**, 9/10, 229-244. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69214?>.

THEIS, I. M. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, n. 1, p. 133–148, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBf/>. Acesso em: 2 out. 2024.

THIENGO, L. C.; MARI, C. L. De. O Reuni Digital e a conformação de uma agenda para a educação superior brasileira no pós-covid-19. **Série-Estudos**, vol. 28, no. 62, Campo Grande, jan./abr. 2023. Epub 23-Maio-2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000100193. Acesso em: 13 maio 2025.

TREBAT, N. M. The United States, Britain and the Marshall Plan: oil and finance in the early postwar era. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 1 (62), p. 355-373, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2017v27n1art12>.

WERNER, A. H.; COMBAT, F. A. História “viva” e história “objetivada”: George F. Kennan e o Plano Marshall. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 173-191, 2007. DOI: <https://doi.org/10.53000/hs.n13.216>.

WIELEWICKI, H. DE G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 215–234, abr. 2010.

ZAGO, P. S.; BITTENCOURT, Z. A. Internacionalização da educação superior: Um estado de conhecimento sobre o programa Ciência sem Fronteiras. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e36989, 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.36989. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/36989>. Acesso em: 21 jul. 2025.