



## ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES): INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO NA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS?

### *ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES): REGULATION INSTRUMENT IN THE MANAGEMENT OF BRAZILIAN SUPERIOR EDUCATION INSTITUTIONS?*

EGESLAINE DE NEZ<sup>1</sup>

[e.denez@yahoo.com.br](mailto:e.denez@yahoo.com.br)

ANTONIO BOSCO DE LIMA<sup>2</sup>

[boscodelima@gmail.com](mailto:boscodelima@gmail.com)

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar se o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), intitulado inicialmente como Processo de Bolonha, é reconhecido como um movimento regulatório que influencia a gestão de universidades no Brasil. O procedimento metodológico parte de um estado da arte/estado de conhecimento dos documentos que compõem o Processo, assim como sobre o tema da regulação e contempla a análise de conteúdo. A abordagem analítica dos dados é qualitativa. A relevância científica desta investigação relaciona-se diretamente com o fato de, apesar da existência de vários estudos dedicados ao EEES, poucos deles estão no âmbito desta discussão que tem como um dos principais focos descritivos a regulação transnacional. Considera-se, finalmente, que se verifica uma complexa relação de entrelaçamento entre a regulação transnacional e as políticas públicas educacionais contemporâneas que se articulam dinamicamente e servem como aporte para algumas ações das instituições brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação Superior • Gestão • Regulação.

#### ABSTRACT

This article aims to identify whether the *Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)*, initially named as *Processo de Bolonha* (Bologna Process), is acknowledged as a regulatory movement that influences the university management in Brazil. The methodological procedure starts as a state of the art/state of knowledge of documents that comprise the Process, and on regulation theme as well and contemplates a content analysis. The analytical approach is qualitative. The scientific relevance of this investigation relates directly to the fact that in spite of many studies devoted to the EEES, few of them are included in the context of this discussion that has the transnational regulation as one of its main focus. Finally one considers that a complex interlacement relationship is observed between the transnational regulation and the contemporary public educational policies that dynamically articulate and serve as a contribution to given actions from Brazilian institutions.

**Key words:** Superior Education • Management • Regulation.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 2014dO. o Sul- UFRGS, 2014. Professora na Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul- UNEMAT. Líder do Grupo de Estudos sobre Universidades- (GEU/UNEMAT).

2 Pós Doutor pela UNICAMP- SP, área de concentração História, Filosofia e Educação- 2012. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica- PUC - SP, 2001. Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação- GPEDE.



## INTRODUÇÃO

As políticas sociais não estão isentas da intervenção do estado capitalista. Aliás, estas são produtos deste Estado. Servem aos interesses do capital ou, como sugere Vieira (1992, p. 30), “parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia”. Isso que parece ser óbvio, mas no imaginário popular não é assim tão simples. Afinal, as políticas públicas são moedas de troca, que parecem solucionar questões da miserabilidade (cultural, social, educacional, da segurança, dentre outras), mas apenas amenizam o teor de tais problemas.

Assim, na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. A compreensão do conceito de políticas públicas é um fator relevante e pode ser caracterizado como o Estado em ação e isso significa dizer que é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001).

É nessa conjuntura que este estudo se desenvolve, destacando uma política social da educação, com especificidade da Educação Superior, e um de seus principais marcos internacionais regulatórios: o Tratado de Bolonha. Para entendê-lo, torna-se necessário estabelecer algumas teses sobre a globalização, mundialização e a questão local. Neste trabalho, tais categorias estão articuladas ao mundo da produção, sob a custódia do capitalismo, que essencialmente volta-se para o mercado e para a circulação de mercadorias. Lógico, portanto, que a educação perde, nesse contexto, seu viés social e passa a ser tratada como uma mercadoria, que precisa,

para ser viabilizada garantir acúmulo e circular, o que significa ser comprada e vendida.

## REGULAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E TIPOS

Numa época marcada pelo impacto das tecnologias de informação e comunicação, deter e produzir conhecimento, bem como transformá-lo em inovações nas esferas econômica e social, é um posicionamento estratégico de cada país (LIMA e CONTEL, 2011). Robertson (2009) destaca que é compreendida como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento. Reconhece-se, desse modo, a importância que a universidade tem, sobretudo na perspectiva de produção e transferência de conhecimentos através da pesquisa produzida na Pós-graduação.

Iniciativas nesse sentido, de caráter nacional, foram relevantes para a interiorização da Educação Superior, seja pela via do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>1</sup> – no âmbito público, seja pela aceleração do financiamento da educação via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>2</sup> ou de bolsas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>3</sup> – no âmbito privado. Além disso, a criação da Universidade Aberta do Brasil entre outros desdobramentos que ocorreram no sentido de massificar (quantificar) o número de egressos com formação superior atendendo a demandas exclusivas do capital.

Tais iniciativas, que ocorreram particularmente durante o governo Lula da Silva, em seus dois mandatos (2003-2010) visavam no campo da economia sustentar a tese de neodesenvolvimentismo



econômico e social, alavancando as cidades do interior na conquista capital, elevando-se o número de vagas na Educação Superior e formando sujeitos com base tecnológica. Daí o foco voltado para a criação de cursos de caráter tecnológico.

Substancialmente, tem-se no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>4</sup>, recém-aprovado, um teor de incremento na graduação e na Pós-graduação. Em seu Artigo 2, que trata das diretrizes, destaca-se o inciso VII: promoção humanística, científica, cultural e tecnológica. Duas metas são fundamentais para potencializar tal objetivo: a Meta 12 - elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas (no segmento público); e a Meta 14 - elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Vale destacar que as Instituições de Educação Superior (IES) já vinham caminhando em direção a essas metas. As políticas, os programas e as práticas universitárias foram cada vez mais cooptadas e dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos, que sofrem injunções e suportam pressões ao longo de sua história. Barroso chama esse movimento de regulação e sinaliza que o conceito é polissêmico e descreve dois tipos de fenômenos diferentes e interdependentes que são: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12).

Cabrito a define como o “[...] modo como os portadores de autoridade

coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo e os seus actores, através de regras, normas, pressões e constrangimentos, condicionando a acção daqueles actores em função dos objectivos políticos que perseguem” (CABRITO, 2011, p. 187). Assim, a regulação se concretiza nas ações dos ocupantes ocasionais que detêm o poder, isso significa dizer, os indivíduos que possuem a capacidade legal para implementar regras ou normas com êxito e que fazem valer suas decisões.

Segundo Dale (1997), a regulação presuppõe controle. Aqui, no caso específico da Educação Superior, as sanções legais que originam o domínio viriam através da organização das atividades que o Estado impõe por meio do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, ao longo das décadas, a regulação consegue um avanço na definição de padrões e regras, segundo os quais as IES brasileiras são forçadas a seguir e a respeitar.

Afinal, trata-se de políticas que visam garantir o controle do Estado sobre a sociedade. Mas, além do controle social, trabalha-se com o imaginário social, construindo-se uma ideia de acesso, de conquista e de evolução. Como referencia Faleiros (1991, p. 18), “A forma como as políticas sociais aparecem nos discursos, nos jornais, nas inaugurações faz parte do imaginário social da interação simbólica ou da ideologia dominante.”

Processualmente, como esclarece Barroso, acentua-se a relevância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção. Sendo resultado da busca de seu papel na “[...] definição, pilotagem e



execução das políticas e da ação públicas, mas, por outro lado, ele passa a ser obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades, e atores, que se reportam a referências, lugares e processos de decisão distintos” (BARROSO, 2006, p. 11).

Para se compreender a natureza e a dimensão do processo regulatório na Educação Superior e as imbricadas interlocuções que se estabelecem entre os níveis global e local, considera-se útil recorrer às contribuições formuladas por Barroso (2006) que divide a regulação em três instâncias: regulação transnacional, nacional e microrregulação local. Esses três níveis de regulação se distinguem pelo *locus* de sua atuação (hierarquia) e pela extensão e capacidade que têm de se impor ao conjunto das relações que se materializam entre os vários níveis de políticas públicas educacionais. Por regulação transnacional, Barroso compreende um conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44-45 – grifos do autor).

Vale destacar que esse tipo de regulação tem sua origem em países centrais e faz parte do sistema de dependência em que se encontram os países periféricos, num quadro de constrangimentos estruturais de natureza política e econômica, que integram os chamados efeitos da globalização e que resultam na geopolítica do conhecimento e na internacionalização

da Educação Superior (LIMA e CONTEL, 2011).

Barroso ressalta que esse tipo de regulação é resultado da existência de “[...] estruturas supranacionais – que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa – controlam e coordenam, por meio das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio” (BARROSO, 2006, p. 45).

Já com relação à discussão do conceito de regulação nacional, destaca-se que pode ser entendido como o modo com que as autoridades exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando, através de normas, o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados. Barroso esclarece que

Por um lado, e numa perspectiva diacrônica, assiste-se a um processo de sedimentação normativa que resulta da sobreposição de novas regras, orientações e reformas (produzidas numa volúpia de transformação permanente que raramente ultrapassa a superfície do sistema), às práticas e estruturas antigas que, na maior parte dos casos, acabam por subsistir ainda que “travestidas” de uma pretensa modernidade (BARROSO, 2006, p. 53 – grifo do autor).

Assim, se constitui nas formas institucionalizadas de intervenção do Estado e de sua administração na coordenação do sistema educativo. Para Nez (2013), o governo nacional, ao definir marcos regulatórios para a educação, se respalda nas diretrizes internacionais, mas deveria recontextualizá-las para atender às suas demandas específicas e às particularidades de seu país que está numa determinada conjuntura, considera o global, mas atenta-se para o local. O poder público acaba



aperfeiçoando suas condições para o exercício da função regulatória.

A relação global/local obedece a uma essencialidade que está presente nas forças produtivas a serviço do capital. Então, o marco regulatório, que se segue ao marco reivindicatório, irá conduzir o Estado fundando ou refundando uma “nova ordem burguesa, apoiado em um Estado diminuído em sua base social, mas burocraticamente eficaz para servir ao capital” (BORON, 1991, p. 81). Nas últimas décadas tem-se visto algo diferente disso? O Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) extremamente monetário e o governo de Lula da Silva, praticando um ecletismo entre o social e o monetarismo.

A compreensão da disposição regulatória de conselhos específicos ou de espaços locais diversos é importante para se perceber algumas das tensões existentes na Educação Superior. Surge, então, a terceira e última instância de regulação proposta por Barroso, a microrregulação local, sendo considerada “o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias [...]” (BARROSO, 2006, p.56-57). Dessa forma, está relacionada ao complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores na qual as normas e injunções da regulação nacional (ou internacional) são (re)ajustadas localmente.

Para Barroso (2006), os polos de influência da microrregulação local são diversificados e podem situar-se nos serviços da administração com intervenção direta ao nível local, nos grupos de interesses (políticos, sociais, econômicos, profissionais entre outros) organizados ou não, sejam no âmbito nacional ou internacional.

Enfim, pode-se enfatizar que o termo regulação está associado à intervenção do Estado na definição dos processos e na avaliação das atividades universitárias. É, sendo assim, uma forma de controle, organização das normas e função essencial para a manutenção do equilíbrio ou transformação de qualquer sistema. É exatamente nesse íterim que as reflexões deste artigo se fundamentam e se articulam com foco analítico para a regulação transnacional, como é o caso do Tratado/Processo de Bolonha.

Estado, globalização, local, espaço, obedecem às leis maiores de mercado, as quais tendem a regular e não serem reguladas no sistema capitalista. Portanto, a regulação transnacional visa ao intercâmbio, ao reconhecimento, à relação sem entraves para a circulação das várias mercadorias, dentre as quais, a que se trata: a educação. Novamente, recorrendo a Boron, o “desenvolvimento capitalista requereu o desmantelamento sistemático das instituições, práticas e valores tradicionalmente associados com a democracia burguesa” (BORON, 1991, p. 87).

Visa, portanto, ao desmantelamento do nacional, do local, das fronteiras e ao primado do capital internacional, globalizado, mundializado, de valores centrais sobre os “periféricos”, de tecnologias primeiro-mundistas sobre as “pseudotecnologias” “terceiro-mundistas”, sinalizando o Tratado de Bolonha para o seu incremento nas várias nacionalidades.

## O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR (EEES)

O Processo/Tratado de Bolonha se intitula oficialmente como EEES e ocupa um papel de destaque na última década nas



discussões da Educação Superior, não apenas na Europa, mas no restante do mundo. Wielewicki e Oliveira (2010) enfatizam que “Podem-se empreender distintas análises sobre ele, mas é cada vez mais difícil ignorar sua força e impacto. A dimensão que ocupa hoje a Declaração de Bolonha está visceralmente relacionada ao contexto no qual esse acordo ganha existência” (WIELEWICKI e OLIVEIRA, 2010, p. 222). É, destarte, uma das transformações mais importantes na história das universidades europeias desde o início do século XIX.

Para Bastos (2008) essa renovação foi relevante para inserir a Europa novamente num contexto desenvolvimentista no que diz respeito à qualificação de seus profissionais e à competitividade. Todavia, o EEES se reporta e se relaciona diretamente com algumas tendências, tais como: a globalização da economia acompanhada de um fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de acordos comerciais, resultando na internacionalização do comércio, além da reestruturação do mercado de trabalho.

O EEES se constituiu inicialmente a partir da Carta Magna (1988) que considerava que o futuro da humanidade dependia em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades. Dez anos depois, a Declaração de Sorbonne (1998) lançou a proposta de harmonizar a arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior e, em 1999, foi sistematizado o documento oficial designado de Declaração Conjunta que marcou a formalização da ideia da transformação do ensino superior na Europa (FRANÇA, 1998).

A partir de então, foram publicados seis comunicados (Praga/2001, Berlim/2003, Bergen/2005, Londres/2007, Leuven/

Louvain-la-Neuve/2009 e Bucareste/2012) e uma nova declaração (Budapeste-Viena/2010). Todos esses documentos desvelam os avanços da constituição do EEES e a análise do Processo de Bolonha 2020. Além disso, dispõem as ações a saber: os ciclos acadêmicos, a concentração e transferência de créditos curriculares, a mobilidade dos envolvidos e a unificação e colaboração dos países-membros na expansão do ensino superior. (Europa,2013).

Seu grande objetivo era a convergência dos sistemas baseados em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutorado), também buscava introduzir um sistema de graus acadêmicos, promovendo a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores. Ao longo do processo foram acrescentados outros elementos, tais como: aprendizagem ao longo da vida, competitividade econômica, atratividade aos estudantes, professores e pesquisadores, acreditação, cooperação, avaliação, qualidade, entre outros.

Trinta países europeus assinaram a carta de intenções da declaração e hoje mais de quarenta e sete países participam do EEES, o que de alguma forma demonstra a capacidade de articulação e de proposição de uma política pública transnacional. Hortale e Mora (2004) destacam que a Declaração de Bolonha não se caracteriza como um mandato da União Europeia (UE) que obriga os países-membros ao seu cumprimento; é, pois, um acordo que tem validade se os governos o implementarem em seus países. Poder-se-ia dizer que é “[...] um processo de todas e de cada uma das nações europeias em que a UE atua como dinamizadora” (HORTALE e MORA, 2004, p. 946). Com isso se informa o papel decisivo que a comunidade acadêmica tem para tornar o EEES uma realidade.



Morosini (2006) enfatiza que a declaração parte do pressuposto de que a “Europa do Conhecimento” é um fator imprescindível ao crescimento social e humano, elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da UE, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio.

Para Siebiger (2013) a concepção do EEES apresenta uma política que busca conciliar cooperação, liberdade acadêmica, autonomia institucional, princípios democráticos, aliada às ideias de igualdade de oportunidades, atratividade, competitividade e atendimento a demandas do mercado do trabalho.

Em sendo dessa forma, conclui-se que o EEES gerou um período intenso de atividades políticas e universitárias. Porém, é notório que esse movimento não surgiu no âmago das universidades, e sim sob o comando dos dirigentes políticos. Segundo Nez (2011) tem-se a nítida impressão de que o sistema estava mais consciente dos problemas da Educação Superior do que necessariamente a comunidade acadêmica, e essa intencionalidade deve ser considerada na análise do EEES. No entanto, não se pode ignorar que a toda política está subjacente uma intencionalidade teórica e que o pano de fundo em que se constitui está regado pelos interesses globais e locais.

### REPERCUSSÕES NO PLANO NACIONAL

Como apresentado inicialmente o teor ideológico do Tratado de Bolonha está na possibilidade de, enquanto mercadoria, ter um “luxo internacionalizado”. Portanto, sistemas de credenciamento, de transferência de créditos, reconhecimento de diplomas, mobilidade estudantil estão

presentes nas políticas sejam curriculares, sejam de mobilidade, sejam de articulações acadêmicas. No Brasil há o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>5</sup> que promove expansão e internacionalização da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, além da especificidade da formação do pesquisador. Essa ideia implica o empresariamento da atividade científica. Prevê-se

[...] até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (CIÊNCIA, 2013, p. 01).

Desse modo, parece inegável considerar que o Tratado/Processo de Bolonha seja uma forma de igualar a Educação Superior nos países-membros, com o foco principal na adequação de seus sistemas curriculares, visando à mobilidade que favorece o desenvolvimento da pesquisa e seu financiamento. Essas ações pretendem manter pesquisadores no espaço da União Europeia consolidando-a como centro de excelência da educação, fazendo com que se torne precursora de uma nova tendência em educação mundial.

Porém, para além da mobilidade da acreditação, têm-se mudanças substanciais que ocorreram com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação no Brasil, que foram iniciados com o chamado Edital 4/1997<sup>6</sup>.



Este conclama as IES a realizarem suas mudanças curriculares, focando, principalmente a formação bacharelesca e de licenciaturas. A partir desse ato regulatório, os cursos foram se especializando. É imprescindível comentar que o item 1 desse edital reforça que as diretrizes objetivam:

[...]servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 2014a).

Mesmo que não sejam encontradas referências explícitas ao Tratado de Bolonha nas Diretrizes e nos PPP dos cursos de graduação, identifica-se em termos conceituais e essenciais que estão sinalizados nos termos: flexibilidade, habilidades, competências, dentre outros que demarcam e regulam os parâmetros para a constituição dos cursos.

Outro programa vinculado a tais orientações é o Projeto Tuning América Latina, que foi articulado em várias IES brasileiras, buscando uma afinação da Educação Superior ao modelo europeu. No Brasil, algumas universidades federais já possuem esse mesmo formato de arquitetura acadêmica; o Estado de Minas Gerais foi um dos precursores nesse tipo de formação, que, na legislação brasileira, intitula-se como Bacharelados Interdisciplinares (BI) (NEZ, 2011). Na Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, pode-se encontrar no PPP do Curso de Engenharia referência a tal programa, principalmente no que diz

respeito ao perfil do egresso e à creditação, aproximados ao posto no EEES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho foi o de realizar uma explanação sobre o modelo europeu para a Educação Superior e a sua influência no Brasil. Foram discutidas brevemente as concepções do mundo do capital, por meio de seus instrumentos de internacionalização, globalização, mundialização e como repercute nas experiências nacionais. Isso foi identificado na política educacional implementada nas últimas décadas (final do século XX e início do século XXI), desde o Edital nº 4/97, passando pelo PNE de 2014, pelas mudanças de diretrizes curriculares, pelas adaptações de financiamento referenciadas, além de discussões pertinentes em vasta literatura da área (LIMA, 2014) que tem privilegiado o primado do privado.

A partir da análise de conteúdo dos documentos que compõem o EEES, é possível enfatizar que, a cada encontro, os comunicados têm maior refinamento de ideias e aprofundamento teórico. Ao longo do processo foi perceptível a ênfase no contexto mundial com base na internacionalização da Educação Superior e na sociedade do conhecimento organizada em rede, além da sistematização de um possível alinhamento mundial.

Destaca-se, dessa forma, a correlação de forças para o incremento de políticas públicas para o EEES, bem como predomínio da referência à pesquisa, como um forte aliado na construção de um espaço hegemônico de apropriação e socialização do conhecimento produzido.

Isso se mostra aparente nas atividades realizadas pelo Processo que estão



articuladas e inscrevem-se nos objetivos do programa Educação e Formação 2020 e Europa 2020, como uma política pública para a Educação Superior nesses países. Assim, a adoção de um sistema de dois ciclos, em particular, já alterou a arquitetura do sistema de ensino superior europeu de uma forma inédita e profunda e de forma definitiva demarca ações noutros países. Ouvir.

É imprescindível aqui nesse momento conclusivo das reflexões sobre o EEES compreender que pode ser aclamado como uma regulação do tipo transnacional. Ratifica-se que é categorizado como uma regulação burocrática e administrativa, sujeita a uma rede complexa de normativas (diretrizes e metas propostas nos comunicados e nas declarações) que reforçam a intervenção direta do Estado (através dos

Ministros, seus representantes legais), que teve como função reconfigurar a oferta da Educação Superior europeia.

Cada contexto de ação (transnacional, nacional, local) é fonte e palco da regulação institucional e situacional. Isso porque a ação política das sociedades ocorre sempre condicionada por regras e recursos protagonizados e disponibilizados por atores no quadro de relações sociais com certo grau de institucionalização.

Salienta-se, também, que coexistem algumas diferenças nas três formas regulatórias exercidas nos diversos espaços (global, nacional e local), mas todas igualmente servem como uma possibilidade de organização das ações, políticas e práticas da Educação Superior brasileira.

## NOTAS:

<sup>1</sup> Decreto nº 6.096/2007 que institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007).

<sup>2</sup> Lei nº 10.260/2001 que descreve sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (BRASIL, 2009).

<sup>3</sup> Lei nº 11.096/2005 que constitui o Programa Universidade para Todos (ProUni) (BRASIL, 2008).

<sup>4</sup> Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b).

<sup>5</sup> Decreto nº 7.642/2011 que cria o Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2013).

<sup>6</sup> Edital nº 4/97 que convoca as IES a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores (BRASIL, 2014a).



## REFERÊNCIAS

**BARROSO, J.** (org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

**BASTOS, C. C. B. C.** O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. *In Educação temática digital*. Brasília, p. 95-106, jan. 2008.

**BORON, A. A.** Estado, capitalismo e democracia na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

**BRASIL.** Diretrizes gerais do decreto n. 6096 REUNI: Reestruturação e expansão das universidades federais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Edital n. 4/97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014a.

\_\_\_\_\_. Fundo de financiamento estudantil (FIES). Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/leis.html>. Acesso em: 15 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 jul. 2014b.

\_\_\_\_\_. Programa universidade para todos (ProUni). Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/>. Acesso em: 25 out. 2008.

**CABRITO, B.** Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. *In CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, Vera Jacob (Org.)*. Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

**CIÊNCIA** sem fronteiras. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>. Acesso em: 28 set. de 2013.

**DALE, R.** The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-Education relationship. HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; BROWN, P; 1997.

**FALEIROS, V. P.** O que é política social. São Paulo: Brasiliense, 1991.

**FRANÇA.** Declaração de Sorbonne. Sorbonne, 1998. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/decl\\_sorbonne](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne)>. Acesso em: 04 jan. 2013.

**HOFLING, E. M.** Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno Cedes. Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41. Nov.2011.

**HORTALE, V. A.; MORA, J. G.** Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. Educação e sociedade, Campinas. v. 25. n. 88. p. 937-960. Out. 2004.

**LIMA, A. B.** (org.). Qualidade da educação superior: o Programa REUNI. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

**LIMA, M. C.; CONTEL, F. B.** Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

**MOROSINI, M.** Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*. Curitiba, n. 28. P.107-124. 2006.



**NEZ, E.** Estado da arte dos planos nacionais da pós-graduação brasileira (1975 a 2011). Seminário de Educação SEMIEDU. Cuiabá: UFMT, 2013.

\_\_\_\_\_. Processo de Bolonha: instrumento de captação dos jovens pesquisadores para a construção de um espaço hegemônico de investigação. V Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade. São Cristóvão: UFES, 2011.

**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./dez. 2009.

**SIEBIGER, R. H.** O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações e distanciamentos a partir da análise de documentos referenciais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, 2013.

**VIEIRA, E.** Democracia e política social. Campinas: Autores Associados, 1992.

**WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R.** Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: avaliação política pública educacional.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr/jun 2010.

