

## Sobre a formação universitária centrada em competências: o Processo de Bolonha em debate

About the University education focused on skills: the Bologna Process in debate

Sobre la formación universitaria basada en competencias: el Proceso de Bolonia en debate

**Jurany Leite Rueda\***

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba)

**Paulo Gomes Lima\*\***

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba)

### RESUMO

Esse estudo discute a lógica do Processo de Bolonha para a formação universitária centrada em competências, projeto que transcende a compreensão do espaço europeu e que transversaliza fronteiras mundiais, como a brasileira. Dessa forma, por meio de um atualizado levantamento de literatura especializada e documentos referenciais, utilizando a abordagem qualitativa como quadro de discussão, desencadeamos reflexões a partir do Projeto Tuning, característico do modelo educacional do Tratado de Bolonha que tem como base geral a formação por competências de forma recorrente. As discussões nos permitiram concluir que o Tratado de Bolonha passou por uma ampliação geográfica, passando a olhar para além de sua comunidade ao estabelecer programas de colaboração de educação superior com países não-membros da União Europeia, entretanto, qualquer projeto que tenha como parâmetro tal referencial deve considerar a tipologia do sujeito a ser formado, adequado à tipologia de sociedade na mesma perspectiva voltada para o mercado.

**Palavras-chave:** Processo de Bolonha. Alfa-Tuning. Formação universitária.

### ABSTRACT

This study discusses the logic of the Bologna Process for university training focused on skills, a project that transcends the understanding of the European area and cuts across global borders, like Brazil. Thus, through an updated survey of the literature and reference documents using the qualitative approach as a framework for discussion, we rained reflections from the Tuning Project, characteristic of the educational model of the Bologna Treaty's general basic training for skills recurrently. The discussions allowed us to conclude that the Bologna Treaty has a geographical expansion, going to look beyond their community to establish collaborative programs of higher education with non-EU countries, however, any project that has as parameters such reference should consider the type of the subject to be formed, appropriate for society typology in the same perspective toward the market.

**Keywords:** Bologna Process. Alfa-Tuning. University education.

### RESUMEN

Este estudio analiza la lógica del proceso de Bolonia para la formación universitaria centrada en las competencias, un proyecto que supera la comprensión del espacio europeo y que trasciende fronteras internacionales, como Brasil. De este modo, a través de un estudio actualizado de la literatura y documentos de referencia utilizando el enfoque cualitativo como un marco para el debate, realizamos reflexiones desde el Proyecto Tuning, característico del modelo educativo del Tratado de Bolonia para la formación por competencias de forma recorrente. Las discusiones permitieron llegar a la conclusión de que el Tratado de Bolonia pasó por una expansión geográfica, mirando más allá de su comunidad, al establecer programas de colaboración de la educación superior con los países no miembros de la Unión Europea, sin embargo, cualquier proyecto que tiene como parámetros tal referencia debe considerar el tipo de sujeto a ser formado, apropiado a la tipología de sociedad en la misma perspectiva hacia el mercado.

**Palabras-clave:** Proceso de Bolonia. Alfa-Tuning. Educación universitaria.

## Introdução

**D**emocracia, mercados e direitos humanos são temas que, trazidos pelo discurso da globalização, são aproximados pela lógica do capital como objetos comuns. A educação, de forma mais específica, o ensino superior, tem sido até certo ponto conduzida pelas exigências de uma formação para o atendimento às demandas do mercado de trabalho e à naturalização do ideário global do capital. Nesse processo, as políticas educacionais dos Estados-nação, influenciadas por agentes externos, são orientadas pela internacionalização de modelos educacionais, atualmente para além dos sempre presentes modelos americanos e franceses<sup>1</sup>, como é o caso do projeto Tuning Europeu. É por meio desse encadeamento que o Projeto Tuning europeu tem se estendido além de seu continente. Projeto esse derivado do Processo de Bolonha, que tem entre seus objetivos principais a mobilidade e a convergência dos currículos para o atendimento laboral do mercado globalizado.

A extensão do projeto alcançou de maneira significativa o continente latino-americano com a adesão de 18 países, motivada pela fluidez da mobilidade estudantil e incorporação de competências formativas gerais para a formação do universitário global. O modelo educacional europeu extrapolou suas fronteiras, alcançando regiões com realidades econômicas bem distintas, e uma das razões para essa expansão foi “[...] a instabilidade das economias nacionais que buscavam não somente mais mercado, mas a difusão de um ideário que garanta a superação da ideia de bloco regional por meio de suportes que possam fortalecê-los” (FERREIRA, 2014, p. 21). A influência desse modelo educacional internacionalizado precede o modelo em si, ou seja, essa intervenção ocorre desde a formulação da agenda das políticas educacionais e se dá em meio ao conflito de interesses. De acordo com Mainardes (2006, p. 51), o contexto de influência defendido por Ball é o ponto em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. E “[...] é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Nesse contexto, é possível destacar as influências globais e internacionais nas políticas nacionais, em que, conforme Antunes (2004 p. 102), existe “[...] a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente estandardizados, tendo como principais atores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras)”. O Projeto Tuning europeu e o Alfa Tuning América Latina, da forma como estão postos hoje, caracterizam-se pela proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho. A unificação do bloco latino-americano, um dos objetivos propostos, fica subjugada ao foco principal: o atendimento laboral (EIRÓ e CATANI, 2011), em seu sentido mais específico quanto às demandas do capital. Daí a necessidade, nesse trabalho de se compreender a lógica do Processo de Bolonha para a formação universitária centrada em competências genéricas e específicas, projeto que transcende a compreensão apenas do espaço europeu e que transversaliza fronteiras mundiais.

---

<sup>1</sup> No que se refere ao modelo francês Paula (2009, p. 72) ressalta que “o padrão francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil, no século XIX”. Modelo esse que se direciona para a formação especializada e profissionalizante, por meio de escolas isoladas, além de apresentar uma disformidade entre o ensino e a pesquisa.

## Políticas públicas educacionais: internacionalização

O Projeto Tuning, característico do modelo educacional do tratado de Bolonha, tem como base geral a formação por competências<sup>2</sup>. Encontra-se, portanto inserido no âmbito da política educacional, que é entendida como “[...] processos de construção e reconstrução das relações de poder filiados nas dinâmicas histórico-sociais e econômicas” (MENDES, 2007, p.108). Para Spinoza (2009), a política educacional envolve três pontos principais, que podem ser apresentados de forma clara ou subtendida: um fundamento para ponderar o problema a ser discutido; o sistema educacional tendo um alvo para alcançar; e explicação, por meio de um conjunto de fundamentações, de como esse objetivo será alcançado. No processo de construção de uma agenda política (que aqui se refere a políticas educacionais), essa construção não ocorre de forma neutra, pois, de acordo com Mendes (2007), há influências das redes de globalização, e isso ocorre não somente na formação da agenda, mas também na implementação de direções e medidas políticas.

Ao se abordar as políticas públicas educacionais, para a melhor compreensão do caminho a ser percorrido, é de fundamental importância o entendimento do que são políticas públicas. De acordo com Souza (2006, p. 24-26), “[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Porém, ele enfatiza que é possível sintetizar o conceito de políticas públicas como: “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. É importante ressaltar que Höfling (2001) entende políticas públicas como o Estado em ação, sendo o Estado<sup>3</sup> composto por instituições permanentes, tais como: “órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (p. 31).

Para Lima (2015), cabe ao Estado o encargo de implantar, rever e/ou manter as políticas públicas partindo de um processo em que os atores sociais relacionados à implementação da política, inclusive a educacional, tomam decisões. Por isso, considera-se que múltiplos representantes da sociedade podem ter influência sobre a legitimação ou não de certa política pública. Nesse sentido, é possível entender que

---

<sup>2</sup> O tema competência, conforme Fleury e Fleury (2001, p. 183), está “associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)”, sendo que o conceito de competências conforme Zarifian (2001) está relacionado às mudanças que ocorrem na sociedade ao longo da história do trabalho. O estudo sobre competências traz consigo diferentes conceitos na concepção de diferentes autores. Por exemplo, para Zarifian (2003, p. 137), “competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”; enquanto para Fleury e Fleury (2001, p. 185), é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”. Cabe ressaltar que o mercado se tem apropriado da formação do indivíduo por competências no sentido de atendimento aos interesses do capital, sendo que essa formação é utilizada como método de desenvolvimento do setor produtivo.

<sup>3</sup> Conforme Bobbio (2001, p. 15), o Estado “é caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência”, sendo definido como “um ordenamento jurídico destinado a exercer poder soberano sobre um dado território, ao qual estão necessariamente os sujeitos a ele pertencentes” (MORTATTI, 1969, p. 23 apud BOBBIO, 2001, p. 94).

uma necessidade ou problema social é importante para a visualização de demandas e que estas devem ser discutidas no processo de formação da agenda das políticas públicas. Mas, apesar de sua ação, o Estado-nação tem passado por um processo de esvaziamento, e seus poderes de decisões têm sido influenciados de forma intensa por agentes externos.

Essa transformação do Estado é ponderada por Jessop (1998, p. 33-36) através de três tendências: desnacionalização do Estado – caracterizada pelo esvaziamento do aparelho de Estado nacional, por meio da transferência das decisões para agentes supranacionais; desestatização do sistema político – refletida no deslocamento do governo para governança, havendo benefício para parcerias entre organizações governamentais, para governamentais e não-governamentais; e internacionalização dos regimes de formulação de políticas – nesse caso, houve uma expansão dos agentes fundamentais dos regimes de formulação de políticas, abarcando instituições estrangeiras na implementação da tomada de decisões. E, conforme o grau de envolvimento do Estado vai aumentando na competitividade internacional, o reflexo é observado nas políticas econômicas e sociais.

Com relação à influência de agentes internacionais e o reflexo que ocorre nas políticas sociais, que são “[...] usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.” (HÖFLING, 2001, p. 30-31), o sistema educacional entra nessa lógica de influências externas. E, apesar do “[...] fato de os sistemas educacionais ainda serem ‘nacionais’, no sentido de que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões” (DALE, 2009, p. 872). Na concepção de Afonso (2001, p. 16):

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

No que se refere à influência internacional no campo da política pública educacional brasileira, a abrangência é significativa, e isso ocorre pelo contexto de globalização em que os países estão envolvidos. Pois, de acordo com Dale (2004, p. 426-427):

O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas [sic] e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais.

Como explanam Leite e Genro (2012), existe uma quantidade significativa de agências internacionais que atuam influenciando o processo das políticas educacionais na América Latina, dentre as quais podemos destacar: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), o Banco Mundial (BM), a ação da União Europeia e a formação da área comum de Educação Superior (Alcúe ou Uealc). Para Ferreira (2014, p. 31):

Partindo-se do pressuposto de que as políticas da educação superior, nas mais distintas regiões do mundo, estão diretamente ligadas e conseqüentemente influenciadas historicamente por organismos internacionais, infere-se que estas carregam ideologias capitalistas sabendo da natureza política de organismos internacionais no cenário educacional mundial nas últimas décadas.

Ao se falar das influências dos organismos multilaterais, é possível citar vários encontros realizados em busca de uma reformulação do ensino superior, como as Conferências Mundiais sobre a Educação Superior intituladas “A Educação Superior no Século XXI: visão e ação” e “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, realizadas, respectivamente, em 9 de outubro de 1998 e 5 a 7 de julho de 2009, ambas em Paris; e, com destaque para este último, o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para o Ensino Superior”, ocorrido em Brasília de 25 a 27 de novembro de 2003, com o objetivo de redefinir uma agenda para o ensino superior. De acordo com Santos e Cerqueira (2009), esse evento foi realizado pelo “MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires)”.

Observa-se então que, especialmente na última década, a busca por uma reestruturação da educação superior tem-se intensificado. Ainda de acordo com os autores, ao se tratar da “Reforma Universitária” – assunto controverso desde 1968 –, no seminário de 2003 os debates reacenderam e, ao se abordar esse tema, alguns aspectos se tornaram evidentes, tais como: gestão, autonomia universitária e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso, entre outros. De acordo com Puerta e Moya (2012, p. 392), a internacionalização da educação superior faz parte de um processo gradativo e crescente nas próximas décadas, e apresentam algumas razões para que isso ocorra: no primeiro ponto são destacados alguns elementos (a política internacional, a busca de alianças estratégicas e econômicas e/ou interesse por exercer influência em determinada parte do mundo) que são considerados fundamentais para a contribuição da internacionalização da educação. No segundo contexto, é apresentada a intensificação da relação entre a educação superior, o desenvolvimento econômico e o tecnológico.

Nesse sentido, observa-se uma clara orientação do mercado para internacionalização da educação, e a competitividade gerada pelos setores econômico, científico e tecnológico influencia pontualmente a educação. No terceiro aspecto é ressaltado que razões acadêmicas podem ser usadas como instrumento para favorecer a internacionalização da educação superior, e a padronização acadêmica é um caminho para se alcançar esse objetivo. No quarto e último ponto, é apresentada a razão sociocultural, vista por alguns países como a manutenção e promoção da diversidade cultural, mas que vai contra o resultado homogeneizador da globalização.

Portanto, ao se falar sobre a educação superior no Brasil, não se deve pensar em uma educação fundamentada apenas em modelos educacionais nacionais e com um foco específico na formação do cidadão e sua emancipação. Esse pensamento torna-se um tanto limitado diante das exigências de um Estado que tem como fio condutor a ideologia neoliberal. As significativas mudanças no ensino superior brasileiro e sua adesão a modelos internacionais têm como ênfase a influência norte-americana através da Reforma Universitária de 1968, conforme ressaltado por Paula (2009). Essa reforma incorporou

características do sistema universitário norte-americano, tais como: vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; a ideia moderna de extensão universitária; entre outras.

Além do modelo americano, Paula (2009) destaca os modelos francês e alemão que influenciaram significativamente a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil. Esses modelos apresentam divergências entre si. Com relação ao modelo francês, Lima, Castro e Carvalho (2000, p. 11) enfatizam que “[...] a ideia de universidade para Napoleão centrava-se na finalidade sócio-política, na conservação da ordem social e formação de mentalidades, através de uma doutrina comum, cujo objetivo era manter a hegemonia situacional, firmemente patamarizada na coerção”. Já o modelo alemão, de acordo com Paula (2009, p. 76), “[...] enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na consequente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade.”

Sobre a influência desses modelos no contexto brasileiro, é possível ressaltar conforme Paula (2009, p. 72) que “a universidade propriamente dita, no Brasil, se formou na primeira metade do século XX, sob influência dos modelos francês e alemão, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920 e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934”. Essa incorporação não parou, pois, a internacionalização de modelos educacionais continua. Prova disso é o Projeto Alfa Tuning dentro do Tratado de Bolonha que, como modelo supranacional, está se expandindo e já alcançou a América Latina.

## **Processo de Bolonha: a formação universitária centrada em competências**

O cenário europeu sofre transformações no que se refere às políticas de formação – que são motivadas no sentido de modificar o contexto de evasão dos jovens europeus no panorama desfavorável no qual estavam inseridos, constituindo uma mobilização nos currículos para permanência desses jovens –, e isso está relacionado ao surgimento do Processo de Bolonha que apresenta, a princípio, a relação entre o objetivo de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, buscando formar um Espaço Europeu da Educação Superior (PORTO JUNIOR, 2015). De acordo com Hortale e Mora (2004), no final dos anos de 1990, a estrutura da educação superior europeia enfrentava variados problemas. Por exemplo, os sistemas de educação superior permaneciam alienados à integração europeia; a transparência das universidades era baixa, como também sua integração com as empresas e a sociedade em geral; e as universidades europeias ofereciam consideravelmente menos serviços que as universidades americanas, isso devido ao insuficiente financiamento privado. Isso tudo além de enfrentarem sérios problemas de eficácia e eficiência.

Os autores afirmam que as dificuldades confrontadas criaram um contexto em que a educação superior europeia perdia “[...] competitividade em nível internacional e [diminuía] sua atratividade para estudantes de outros países, se comparada com os EUA”. Isso se agrava quando a educação superior passa a ter um tom comercial (HORTALE e MORA, 2004, p. 943). Nesse sentido pode-se dizer que, em

muitos aspectos, o Processo de Bolonha foi revolucionário<sup>4</sup> para a cooperação no ensino superior europeu. Hortale e Mora (2004) destacam que provavelmente o Processo de Bolonha tenha desencadeado a mais importante mudança na história das universidades europeias. Robertson (2009, p. 408) confirma que, até o início dos anos de 1990, “[...] o projeto de educação superior da União Europeia era quase inteiramente orientado para o interior<sup>5</sup>, em sua ontologia e seus resultados”.

De acordo com European Higher Education Area (EHEA)<sup>6</sup>, o Processo de Bolonha nasce com a Declaração de Sorbonne, que foi assinada em 1998, pelos quatro ministros da educação dos respectivos países: França, Alemanha, Reino Unido e Itália. O objetivo era proporcionar um quadro comum do Espaço Europeu de Educação Superior, em que a mobilidade deveria ser promovida tanto para estudantes e diplomados quanto para os docentes. Além disso, ele foi concebido para garantir a promoção das qualificações, no que diz respeito ao mercado de trabalho. Os objetivos da Declaração de Sorbonne foram confirmados em 19 de junho de 1999, através da Declaração de Bolonha<sup>7</sup>, em que 29 países manifestaram a vontade de comprometer-se a aumentar a competitividade do Espaço Europeu de Educação Superior. No começo, o Processo de Bolonha foi concebido para reforçar a competitividade e atratividade do ensino superior europeu e promover a mobilidade dos estudantes e a empregabilidade (EHEA, 2014). Para Eiró (2010) o objetivo desse acordo baseou-se em apurar critérios de confluência do Ensino Superior Europeu, através da concepção do Espaço Europeu de Educação Superior.

A essa agenda foram sendo agregados outros aspectos, apresentação de relatórios e comunicados, conforme foram acontecendo as reuniões ministeriais como seguimento da Declaração de Bolonha, que deveriam ocorrer a cada dois anos. De acordo com a Declaração de Bolonha 1999, a criação do Espaço Europeu de Educação Superior necessitaria de contínuo apoio e avaliação. Nesse sentido, Robertson (2009 p. 410) declara que “[...] os ministros europeus de Educação decidiram reunir-se regularmente para avaliar o progresso, transformando o compromisso de Bolonha num processo político contínuo”. A seguir destaca-se, conforme o EHEA, as sucessivas reuniões para cumprir esse objetivo de acompanhamento do Processo e a apresentação de suas ênfases:

- No comunicado de Praga (2001), houve a ampliação para 33 países membros e foi introduzido o tema da dimensão social. Expansão dos objetivos em termos do

---

<sup>4</sup> Ao trazer “soluções” ao cenário europeu que enfrentava dificuldades, o processo trouxe objetivos e medidas que visavam a contribuição da educação na mudança do cenário econômico. Isso voltado às exigências do capital.

<sup>5</sup> Conforme Robertson (2009, p. 408), “[...] a ‘internacionalização’ de programas de estudos, currículos, mobilidade estudantil e trajetórias de carreira da pesquisa foi essencialmente orientada para os parceiros europeus e os processos de europeização”.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.ehea.info>>. Acesso em: 15 set. 2015.

<sup>7</sup> A Declaração de Bolonha apresenta seis objetivos: 1) Adoção de um sistema de graus acadêmicos de fácil equivalência; 2) sistema baseado em duas fases principais: pré-licenciatura e pós-licenciatura; 3) sistema de crédito que incentive a mobilidade de estudantes; 4) incentivo a mobilidade por etapas no exercício útil (aos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo), que é a livre circulação; 5) incentivo à cooperação europeia na garantia da qualidade e 6) promoção das necessárias dimensões em nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

aprendizado ao longo da vida. E o reforço da atratividade e competitividade da economia europeia de educação superior.

- No Comunicado de Berlim (2003), houve a ampliação para 40 países membros. Foi tratada a expansão dos objetivos, com destaque à promoção da ligação do Espaço Europeu de Educação Superior com o Espaço Europeu de Investigação.
- O Comunicado de Bergen (2005) salientou o valor das parcerias, destacando a importância de proporcionar um ensino superior mais acessível, articulado com maiores estímulos do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para outras regiões do mundo.
- Em 2007, no comunicado de Londres, o número de países participantes foi ampliado para 46. O foco do comunicado foi a avaliação dos processos alcançados em matéria de mobilidade, quadro de qualificações, garantia de qualidade, entre outros, além de definir as prioridades para 2009.
- No Comunicado de 2009, em Louvain-la-Neuve, as principais áreas de trabalho para a década seguinte foram criadas; ênfase na empregabilidade, educação centrada no aluno, abertura internacional, investigação, inovação, etc.
- A conferência seguinte ocorreu apenas um ano após (2010), em Budapeste-Viena. Nesse evento, foi comemorado uma década do Processo de Bolonha e ocorreu o lançamento oficial do Espaço Europeu de Educação Superior. Ademais, a partir dessa conferência, o EEES foi ampliado para 47 países.
- Na conferência de Bucareste em 2012, os ministros decidiram se concentrar em três objetivos: proporcionar a qualidade do ensino superior a maior quantidade de estudantes; prover aos alunos, através da formação, habilidades empregáveis; e fomentar a mobilidade dos estudantes.

A ampliação dos países signatários ao processo de Bolonha foi uma conquista significativa para esse projeto europeu. Os 47 países participantes são elencados pelo site oficial:<sup>8</sup> Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (desde 1999), Croácia, Chipre, Liechtenstein (Listenstaine), Turquia (desde 2001), Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedônia (desde 2003), Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia (desde 2005), Montenegro (desde 2007) e Cazaquistão (2010).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.ehea.info/members.aspx>>. Acesso em: 25 set. 2015.



Em maio de 2015, na Armênia, ocorreu a última conferência ministerial<sup>9</sup>. No relatório intitulado *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report* em sua apresentação, são destacados o progresso alcançado e a importância de edificar o espaço europeu de colaboração universitária fundamentado na qualidade, abertura e confiança recíproca. Realça ainda que, nos últimos três anos, 47 países e mais de 4 mil instituições de ensino superior e muitas organizações de partes interessadas prosseguiram na adequação dos seus sistemas de ensino superior, tornando-os mais compatíveis. De acordo com o relatório, os países estão seguindo a mesma direção nos propósitos colocados, porém estão avançando em ritmo diferente. E, nesse sentido, destaca a importância de reforçar as bases do Processo de Bolonha, ponderando que a educação tem um papel essencial a desempenhar no que se refere a ajudar os jovens a encontrarem seu local no mercado de trabalho e na sociedade.

Entre 1999 e 2010, os esforços mais intensos dos membros do Processo de Bolonha foram conduzidos para a criação do EEES, com o objetivo de garantir que os sistemas de ensino superior na Europa se tornassem mais comparáveis, compatíveis e coerentes. Isso se consolidou com a Declaração de Budapeste-Viena em março de 2010, e a década que se segue está sendo dedicada à sua concretização. A próxima conferência ocorrerá na França, em 2018. Esse Processo teve como eixo central inicial seis pontos classificados como importantes para a formação do EEES, e que são apresentados na Declaração de Bolonha (1999) na seguinte sequência:

1. Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu de Educação Superior.
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de três anos. O grau atribuído após terminada a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
3. Criação de um sistema de créditos – tal como no sistema ECTS<sup>10</sup> – como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contanto que sejam reconhecidos pelas universidades participantes.
4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação. De forma mais específica: aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.ehea.info>>. Acesso em: 27 set. 2015.

<sup>10</sup> Sistema Europeu de Transferência de Créditos

européias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.

5. Incentivo à cooperação europeia na garantia da qualidade, com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

A mobilidade académica, um dos eixos do Processo de Bolonha, antes vista, conforme Solanas (2014), como o principal objetivo para o enriquecimento do estudante, professor e pesquisador por meio do intercambio científico e cultural no exterior, muda o direcionamento a partir do apogeu do neoliberalismo. A mobilidade proporciona as condições solicitadas ao estudante pelo mercado de trabalho. Para Dias Sobrinho (2009), a ênfase desse Processo se baseia em duas perspectivas: dilatação e fortalecimento da mobilidade académica; e adequação dos currículos para o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Na perspectiva de Eiró (2010, p. 11), o Tratado de Bolonha é uma solução política para um problema econômico. Sua grande mola propulsora é o aumento da competitividade econômica europeia no cenário mundial”. Nesse contexto, a autora afirma que:

Os processos de produção aliam-se à formação profissional, sendo que a convergência tem seu foco, entre outras, na formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existentes. Com o objetivo de elevar a competitividade educacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental (EIRÓ, 2010, p. 11).

No que se refere às demandas do mercado de trabalho, o escopo dos currículos tem o foco na formação por competências. E é nesse sentido que o Processo de Bolonha tem alicerçado essa formação. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade do ser humano de mobilizar diferentes recursos cognitivos para solução de uma determinada situação, e isso de forma eficaz. A competência é salientada pela conjunção de alocar saberes, como recursos ou insumos, através de esquemas mentais adaptados e flexíveis (análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências), por meio de ações próprias de um contexto profissional específico, proporcionando ações eficazes (BRASIL, 2000).

Para Díaz-Barriga (2011), competência é uma expressão recente no contexto educacional, e seu uso reflete certo nível de confusão por apresentar diferentes conceitos, que, em certo ponto, não contribuem para a orientação do desenvolvimento educativo. Por isso, existem diferenças de opiniões entre educadores e especialistas sobre a inclusão do termo no campo da educação. A rejeição por muitos se vincula ao sentido praticista, ao qual é submetida sua formulação, por consideram que o termo competência é o oposto de uma das finalidades subjetivas da educação, que é a formação do indivíduo. Isso se torna patente por haver uma ênfase no mundo do trabalho, a valorização da inserção eficiente em uma sociedade produtiva em detrimento de uma mínima formação conceitual. Na compreensão de García (2008), competência implica alguns elementos arrolados em cinco pontos:

1. Agregar conhecimentos: ser competente é saber combinar de maneira adequada os conhecimentos, habilidades, atitudes, e não somente ter esse conjunto de recursos;
2. Fazer execuções: ser competente está ligado ao desempenho, à execução; é inerente a prática;
3. Atuar de forma contextual: não é ser competente no subjetivo, mais sim em um contexto concreto;
4. Aprender continuamente: a competência é conquistada assiduamente, pois envolve uma formação principiante e constante;
5. Agir de maneira autônoma: ser responsável pelas decisões pessoais e ter uma atitude ativa no progresso das próprias competências, isso com profissionalidade.

De acordo com Catani (2010, p. 7), a abordagem por competências apresenta como perspectiva principal:

[...] o foco nos resultados e menos no processo. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes capazes para executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentalizá-los para a aprendizagem ao longo da vida. Se há uma face positiva nessa perspectiva, que é avaliar a qualidade da educação oferecida, ela fica sujeita ao que se concebe como resultado esperado da formação do estudante.

Ao se falar em competências, é importante ressaltar que existem propósitos diferentes no contexto educacional, pois, como afirma Eiró (2010, p.88), “[...] o conceito de competências em educação tem um limite bastante tênue e pode ser usado para diversas finalidades. Dependendo da finalidade que se deseje, a prática educacional será distinta”. Nesse sentido, a autora dá destaque para duas finalidades: a Pedagogia por Competência como base para uma formação integral e a Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo.

No contexto da Pedagogia por Competências como base de uma formação integral tem-se uma formação baseada no processo significativo e de conscientização do indivíduo, que está voltado à prática do cotidiano e que leva o aluno a refletir sobre o contexto em que está inserido. Esse pensamento remete à ideia defendida por Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido*, símbolo de uma concepção de educação emancipadora. Nesse sentido, para Eiró (2010, p. 82), “[...] a aprendizagem por competências está alinhada à aprendizagem significativa: só construímos o conhecimento quando ele faz sentido, quando ele é incorporado à nossa estrutura do saber”. No que se refere à Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo, o propósito a ser alcançado é diferente do proposto em uma formação de conscientização para emancipação, já que está voltada para o atendimento de uma demanda requerida através do contexto da globalização, em que as necessidades econômicas e produtivas são supridas através de mão de obra capacitada.

Essa é uma lógica que permeia o Processo de Bolonha, pois de acordo Tello (2015, p. 89) “El acuerdo de Bolonia entre sus finalidades plantea que es necesario satisfacer las necesidades del sector productivo de la emergente Unión Europea”. Eiró (2010, p. 89) afirma que “[...] a Pedagogia por

Competência assume um papel central como metodologia didática preconizada por Bolonha para aumentar a competitividade econômica do bloco europeu”. Esse pensamento se torna mais claro coma declaração de Mello e Dias (2011, p. 416-417):

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.

Sendo assim, no contexto de Bolonha, Eiró (2010, p. 89) destaca que: “[...] a esfera política assume a Pedagogia por Competências como a prática responsável pela formação profissional e reforça, por meio da sua prática formativa, o compromisso com a empregabilidade dos futuros profissionais”. Existe, portanto, uma tendência gradativa de migração de uma formação educacional humanística para uma formação com o foco no atendimento do mercado, sendo que essa formação tem sido divulgada de certa forma como positiva e colaboradora para o crescimento das nações e ascensão social. E, caso o indivíduo que está exposto a esse contexto não consiga seu lugar no mercado de trabalho, ele é considerado culpado, e não o sistema.

## Considerações finais

No pensamento de que o conhecimento é tido como uma ferramenta para a ascensão social, Frigotto (2007, p.1138) destaca queo conceito de competência e empregabilidade significa que “[...] não há lugar para todos e o direito social e coletivo reduzem-se ao direito individual”. Essa ideia está latente na sociedade através do discurso capitalista. Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 10) afirma que: “Com efeito, o neoliberalismo teve, no campo da cultura e da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais.” Eiró (2010, p. 90) destaca três pontos basilares da educação relacionada ao trabalho:

- Hábitos, atitudes e valores que predispõem para participar do processo produtivo;
- Competências necessárias para obter emprego e para desenvolver tarefas e responsabilidades;
- Classificar e hierarquizar os indivíduos por nível educativo, área de especialidade, instituição formadora, etc.

A autora elaborou um esquema comparativo da Pedagogia por Competência, com foco na formação integral – essa alicerçada em um plano educacional consistente – e a Pedagogia por Competência, com o foco na formação para o mercado de trabalho, sendo dependente dos interesses capitalistas:

**Quadro 1.** Pedagogias por competências: formação integral e laboral

<b>Pedagogia por Competências para a formação integral</b>	<b>Pedagogia por Competências para a formação laboral</b>
Formação básica bem desenvolvida, com excelência nos padrões de qualidade de ensino.	Formação centrada na formação profissional.
Ênfase na vivência como instrumento de aprendizagem e como base para debates em sala de aula.	Ênfase na prática e vivência profissionais. Forte contato com as empresas.
Desenvolvimento de competências voltadas para soluções de problemas do cotidiano e para melhoria das condições de vida.	Desenvolvimento de competências voltadas para o melhor rendimento do setor produtivo e empresarial.
Busca de soluções coletivas.	Busca de soluções individuais.
Formação integral e social crítica.	Formação para o mercado de trabalho.

**Fonte:** (Eiró, 2010, p. 99)

Foi possível observar até aqui a diferença de objetivos na aplicação das competências que ocorre de acordo com cada ideário proposto. Nesse sentido, a finalidade das competências que estão sendo aplicadas nas universidades segue uma lógica clara de atendimento ao contexto econômico. De acordo Melo e Dias (2011, p.419), o conceito de competência está “[...] acoplado à ideia de comparação e de equiparação entre estudos e à importância da ‘empregabilidade’ e do mercado de trabalho”. Conforme os autores, existe uma aposta em uma universidade fundamentada no mundo empresarial em que se busca a homogeneização dos títulos e certificados no propósito de padronização das competências profissionais, para o atendimento ao mercado de trabalho atual.

Essa dinâmica de atendimento da educação ao mundo globalizado segue a lógica de mudança em que o nacionalismo não pode ser considerado mais defensivo, já que a dinâmica capitalista mudou e não se concentra mais em núcleos. Dale (2009) ressalta que a questão dos blocos econômicos de décadas anteriores não é igual à estrutura que se tem hoje, pois o mundo está dinamizado pela globalização e há infiltração do capitalismo em praticamente todos os recantos deste planeta. Para o autor, existe o advento de um novo modelo regional de educação, que se distingue dos modelos nacionais, refletido na regionalização dos blocos econômicos e no escoamento pelo mundo dos financiamentos de projetos na área da educação, inclusive no âmbito da educação superior. Os países principalmente subdesenvolvidos aderem a essa ideia de receber verbas para aplicar na educação, por exemplo Brasil, Bolívia, Venezuela, etc. E isso influencia significativamente na organização das políticas públicas. Para Catani (2010, p. 6), é importante ressaltar uma questão de abordagem:

O Processo de Bolonha deve ser observado não a partir unicamente dos paradigmas nacionais, mas por meio de uma perspectiva regional e mesmo global. Não se trata da internacionalização de um modelo nacional de educação superior, mas a criação de um espaço supranacional.

Seguindo a lógica da globalização, o Projeto de educação superior europeu é cada vez mais notado como tendo relevância para a economia mundial. Diante disso, Robertson (2009) destaca que o Tratado de Bolonha passou por uma ampliação geográfica, passando a olhar para além de sua comunidade ao estabelecer programas de colaboração de educação superior com países não-membros da União Europeia. Como uma das iniciativas dessa colaboração, destaca-se o Projeto Tuning, que, de acordo com Eiró (2010, p. 101), tem como característica demarcar “[...] pontos de referências para as competências genéricas e específicas de cada curso e de cada disciplina”, tendo como base a elaboração e implantação dos currículos por competências e a adaptação do modelo de aprendizagem à demanda do mercado de trabalho. Assim, qualquer projeto que tenha como parâmetro tal referencial deve considerar a tipologia do sujeito a ser formado, adequado à tipologia de sociedade na mesma perspectiva.

## Referências

- ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, v. 5, n. 9, 2010.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- ANTUNES, F. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.70, p. 101-125, dez. 2004.
- AZEVEDO, L. M. J. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BENEITONE, P. et. al. *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina*. Relatório Final — Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na Reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M.de L. P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 101-127.
- BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.
- CATANI, A. M. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. 2010. Disponível em:  
<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2015.
- COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9 Ed., 2009. Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.
- DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em:

<[http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf)> Acesso em: 28 out. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 131-154.

DÍAZ-BARRIGA, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. II, n. 5, p. 3-24, 2011.

EIRÓ, M. I. O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. 164f. *Tese* (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EIRÓ, M. I.; CATANI, A. Projetos Tunning e Tunning América Latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, v. 1, p. 105-125, 2011.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.17 nº 8, 2009.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FERREIRA, K. C. Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu. Dourados, MS, 2014. 135f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *RAC*, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1129-1152, out. 2007.

GARCÍA, M. E. C. La evaluación por competencias em la educación superior. *Profesorado*. 2008. Disponível em:<<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

HÖFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.21 n.55, nov. p.30-41, 2001.

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

JESSOP, B. A Globalização e o Estado Nacional. *Crítica Marxista*, n. 7, p. 9-44, 1998.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior em América Lata. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 39-71, 2004.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis* América Latina? *Revista Avaliação*, Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012.

LIMA, P. G. Um olhar sobre Europeização da educação superior na América Latina. *Anotações de orientação acadêmica*. Sorocaba: UFSCar, 2015.

LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A V. de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan./jul. 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, T. C. Perspectivas do Processo de Bolonha: o Projeto Tuning América Latina. In: *Seminário Internacional de Educação Superior*, 2014. Disponível em: <[https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/2\\_es\\_politicas\\_publicas/14.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/14.pdf)> Acesso em: 24 nov. 2015.

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

MENDES, M. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, São Paulo, v.6, p. 107-117, 2007.

MORAES, M. C. M. de. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan/jun. 2006.

PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009.

PERRENOUD, P. *As Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO JÚNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. *RELEM*, jan./jul. 2015.

PUERTA, J. G.; MOYA, M. C. La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, v.10, n.1, p. 389-414, enero/abril. 2012.

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 set./dez. 2009.

SOLANAS, F. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 12, p. 3-22, 2014.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p.80-97, jan./jun. 2015.

TUNING AMÉRICA LATINA. 2015. Site oficial. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt>> Acesso em: 30 nov. 2015.



TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Site oficial. Disponível em:  
<<http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>> Acesso em: 26 nov. 2015.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

---

\* Mestranda em Educação UFSCar – Campus Sorocaba. Bolsista CAPES. Docente. E-mail:  
[jurany.rueda@outlook.com](mailto:jurany.rueda@outlook.com)

\*\* Doutor em Educação. Docente da UFSCar-Campus Sorocaba. Depto de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFSCar-So). E-mail: [paulolima@ufscar.br](mailto:paulolima@ufscar.br)

Recebido em 10/09/2016  
Aprovado em 03/10/2016