

A pedagogia das competências e o processo de Bolonha: impactos e convergências nos sistemas de educação superior na América Latina

The pedagogy of competences and the Bologna process: impacts and convergences in higher education systems in Latin America

La pedagogía de las competencias y el proceso de Bolonia: impactos y convergencias en los sistemas de educación superior de la América Latina

Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo 
Fundação Armando Alvares Penteado, São Paulo – SP, Brasil.
rel.internacional@faap.br

Marlon Sandro Lesnieski 
Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, Brasil.
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

Marcio Giusti Trevisol 
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Recebido em 24 de abril de 2024
Aprovado em 30 de março de 2026
Publicado em 10 de abril de 2026

RESUMO

A pedagogia das competências tem seu contexto de origem relacionado à crise estrutural do capitalismo e ao avanço das políticas neoliberais no mundo. A partir da estruturação do Espaço Europeu de Ensino Superior por meio do Processo de Bolonha, essa abordagem pedagógica se consolida e é expandida além das fronteiras europeias. Este ensaio apresenta uma breve discussão sobre a pedagogia das competências e o seu papel na convergência dos sistemas de educação superior na América Latina. Nos guiamos pelo seguinte questionamento: quais são os impactos da pedagogia das competências e do Processo de Bolonha na convergência dos sistemas de educação superior nos países da América Latina? Como objetivo buscamos compreender o contexto e os impactos da pedagogia das competências e do Processo de Bolonha na convergência de um modelo homogêneo de educação superior para os países da América Latina segundo os ideários educacionais

propostos pelo Espaço Comum Europeu de Educação. A investigação se caracteriza pela abordagem qualitativa de cunho exploratório. A metodologia utilizada é a histórico-crítica e o procedimento de pesquisa, a revisão bibliográfica. Concluímos que a gradual convergência dos sistemas de educação superior da AL aos princípios da pedagogia das competências estabelecidos no Processo de Bolonha, apontam para uma dimensão fundamental do avanço da globalização neoliberal no setor educativo e que urge um debate mais amplo e aprofundado sobre qual modelo de educação superior pretende-se para a região.

Palavras-chave: Pedagogia das competências; Processo de Bolonha; Educação superior; América Latina.

ABSTRACT

The pedagogy of competences has its origin context related to the structural crisis of capitalism and the advance of neoliberal policies in the world. From the structuring of the European Space of Higher Education through the Bologna Process, this pedagogical approach is consolidated and expanded beyond European borders. This essay presents a brief discussion on the pedagogy of competences and its role in the convergence of higher education systems in Latin America. We are guided by the following question: what are the impacts of the pedagogy of competences and the Bologna Process on the convergence of higher education systems in Latin American countries? As an objective, we seek to understand the context and impacts of the pedagogy of competences and the Bologna Process in the convergence of a homogeneous model of higher education for Latin American countries according to the educational ideals proposed by the Common European Space of Education. The investigation is characterized by an exploratory qualitative approach. The methodology used is the historical-critical and the research procedure, the bibliographic review. We conclude that the gradual convergence of higher education systems in LA to the principles of pedagogy of competences established in the Bologna Process, point to a fundamental dimension of the advance of neoliberal globalization in the education sector and that a broader and deeper debate is urgently needed on which model of Higher education is intended for the region.

Keywords: Comptence pedagogy; Bologna process; Higher education; Latin America.

RESUMEN

La pedagogía de las competencias tiene su contexto de origen relacionado con la crisis estructural del capitalismo y el avance de las políticas neoliberales en el mundo. A partir de la estructuración del Espacio Europeo de Educación Superior a través del Proceso de Bolonia, este enfoque pedagógico se consolida y expande más allá de las fronteras europeas. Este ensayo presenta una breve discusión sobre la pedagogía de

las competencias y su papel en la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Nos guiamos por la siguiente pregunta: ¿cuáles son los impactos de la pedagogía de las competencias y el Proceso de Bolonia en la convergencia de los sistemas de educación superior en los países de América Latina? Como objetivo buscamos comprender el contexto y los impactos de la pedagogía de las competencias y el Proceso de Bolonia en la convergencia de un modelo homogéneo de educación superior para los países latinoamericanos de acuerdo a los ideales educativos propuestos por el Espacio Común Europeo de Educación. La investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo exploratorio. La metodología utilizada es la histórico-crítica y el procedimiento de investigación, la revisión bibliográfica. Concluimos que la convergencia paulatina de los sistemas de educación superior en AL a los principios de la pedagogía por competencias establecidos en el Proceso de Bolonia, apuntan a una dimensión fundamental del avance de la globalización neoliberal en el sector educativo y que urge un debate más amplio y profundo. sobre qué modelo de Educación Superior se pretende para la región.

Palabras clave: Pedagogía de las competências; Proceso de Bolonia; Educación universitária; América Latina.

Introdução

O artigo apresenta uma discussão sobre a pedagogia das competências e o seu papel na convergência dos sistemas de educação superior na América Latina (AL). O objetivo é compreender o contexto e os impactos da pedagogia das competências e do Processo de Bolonha na convergência de um modelo homogêneo de educação superior para os países da América Latina segundo os ideários educacionais propostos pelo Espaço Comum Europeu de Educação. Tal objetivo permite que a pesquisa pontue como os modelos de educação superior, em especial, da América Latina incorporam competências formativas em seus currículos com a finalidade de formar um trabalhador adequado e adaptado às demandas de produtividade internacionais.

O debate sobre o desenvolvimento de competências nos processos educativos ganha força na década de 90 e a partir das reformas educativas realizadas pelo Processo de Bolonha, os princípios dessa pedagogia ganharam capilaridade internacional, influenciando, de maneira variável, os sistemas educativos dos países da AL.

A investigação se orienta pela seguinte questão norteadora: quais são os impactos da pedagogia das competências e do Processo de Bolonha na convergência dos sistemas de educação superior nos países da América Latina? A partir desse questionamento, nosso objetivo é compreender o contexto de consolidação da perspectiva pedagógica das competências no campo educacional e sua expansão, a partir da reestruturação da educação superior na Europa, por meio do processo de Bolonha, para os países da AL.

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa de cunho exploratório. A metodologia adotada é a histórico-crítica (Saviani, 2011; Lesnieski, Trevisol, Silva, 2024) cuja concepção pressuposta é o materialismo histórico. Enquanto procedimentos de pesquisa, utilizamos a revisão bibliográfica.

O texto se divide em quatro seções além desta introdução. Na seção II, intitulada “A pedagogia das competências: uma visão economicista da educação” abordamos o surgimento da pedagogia das competências e seus pressupostos teóricos. Na seção seguinte, intitulada “O Processo de Bolonha e a abordagem pelas competências” apresentamos o desenvolvimento histórico que culminou no Processo de Bolonha e no Espaço Europeu de Ensino Superior, e como estes se relacionam com os princípios teóricos da pedagogia das competências. Na quarta seção, abordamos como os sistemas de educação superior da AL acabam convergindo para os princípios da pedagogia das competências, por meio de determinadas políticas educativas. Por fim, tecemos algumas considerações à guisa de conclusão.

A pedagogia das competências: uma visão economicista da educação

As bases da concepção da pedagogia das competências remontam ao contexto da crise estrutural do capitalismo, que começa a se configurar a partir da década de 70 nos países de capitalismo avançado, e pode ser observada a partir de dois fenômenos que estão intrinsecamente ligados, a mudança de paradigma no setor produtivo mundial e o avanço de políticas neoliberais pelo mundo. Para Deluiz (2001, p. 12):

Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social.

No modelo taylorista/fordista de produção, o trabalhador detinha o conhecimento de apenas uma parcela do sistema de produção, apreendendo apenas as especificidades de determinado setor, podendo ser treinado para aquela tarefa, possibilitando sua substituição a qualquer momento. No modelo toyotista, que surge como resposta à crise de acumulação do capital, a qualificação básica do trabalhador já não era mais adequada, passando a se buscar a formação de um novo trabalhador, com inteligência emocional, várias qualificações, multifuncional e polivalente. Um profissional mais adaptado ao modelo de acumulação flexível. Nessa perspectiva, esse modelo de gestão exigiu uma requalificação dos profissionais de modo a se enquadrarem ao capitalismo global (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 124).

Além disso, como aponta Deluiz (2001, p. 12) esse processo de reestruturação da economia global pode ser dimensionado “por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do

saber dos trabalhadores”. Dessa forma, o toyotismo, com foco no reforço da competitividade da empresa por meio do capital humano de seus empregados e do modo de gestão denominado *New Management*, acaba por estabelecer uma relação entre as profissões, os postos de trabalho e a educação continuada, tudo baseado nas competências (Del Rey, 2012).

Esse contexto de reestruturação da economia também se encontra envolvido, e de certa forma, é determinado pelo avanço de políticas neoliberais pelo mundo. O neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto de ações e programas econômicos, políticos, jurídicos, sociais e ideológicos, que são estruturados e implementados reativamente à crise do capital iniciada na década de 70 com o objetivo de restabelecer a hegemonia burguesa no novo cenário do capitalismo global (Gentili, 2000).

Os princípios defendidos pelo neoliberalismo apontam que o Estado não deve intervir na regulação do comércio exterior e nem nos mercados financeiros, garantindo o livre movimento do capital. O Estado deve dirigir todos os seus esforços para manter o equilíbrio fiscal, que só será alcançado através dos cortes orçamentários e de contenção de gastos em políticas sociais, realizar reformas fiscais com redução de tributos para altos lucros e a manutenção de uma taxa natural de desemprego. As políticas neoliberais começam a ganhar destaque quando adotadas pelas principais economias da Europa e também dos EUA, com os governos Thatcher, na Inglaterra em 1979; Reagan, nos EUA em 1980 e Kohl, na Alemanha em 1982 (Behring, 2016). O neoliberalismo não trata apenas de criar uma nova ordem econômica e política, mas também, uma nova ordem cultural (Gentili, 2000), daí a importância estratégica de conformar os sistemas educacionais para o projeto neoliberal.

A pedagogia das competências surge nesse cenário, imbricada pela mudança paradigmática do setor produtivo global e pelo avanço de políticas neoliberais nos países centrais do capitalismo, ajudando os Estados a reestruturar e a planejar os sistemas educativos e associá-los ao crescimento econômico. Para Philippe Perrenoud, sociólogo dedicado ao estudo das competências, essa pedagogia parte do pressuposto que as pessoas se desenvolvem pelas relações estabelecidas em seu meio, assim, o desenvolvimento das competências é um efeito de adaptação dos indivíduos às suas condições de existência. Dessa forma, o conceito de competência aponta para a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000).

O conceito de competência tem sua origem no contexto empresarial dos anos 1970, sendo utilizado para designar a capacidade de uma pessoa realizar de modo eficiente uma tarefa e ganhou publicidade ao articular conceitos, como habilidades, destreza, capacidade e aptidão. A teoria ganhou popularidade e rapidamente foi incorporada nos discursos empresariais e educacionais. No campo da educação, foi usada inicialmente nos discursos ligados à formação profissional, porém, ligeiramente, estendeu-se às diferentes etapas e níveis educacionais como forma de superação do modelo tradicional e propedêutico de ensino e aprendizagem (Zabala; Arnau, 2010).

Para os teóricos, a mudança de perspectiva no campo da educação – do modelo tradicional para o das competências – é necessária, visto que a formação profissional estava centrada na aquisição de conhecimentos com pouca ênfase na aplicabilidade em situações reais de vida e trabalho. Para Zabala e Arnau (2010) o conceito de competência pode ser definido como a capacidade ou habilidade (o quê) para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas (para quê) de forma eficaz (de que forma?) em determinado contexto (onde). Para que ocorra esse processo funcional na aprendizagem é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos (por meio de quê) ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (como).

Tal evidência está implícita no relatório UNESCO intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998), que apresenta os aspectos que devem ser valorizados na educação no século XXI. O relatório é significativo e assume um simbolismo para a educação, ao evidenciar uma série de indicações que os sistemas de educação das Nações Unidas devem tomar como prioridade em suas políticas educacionais. No âmbito das competências, a UNESCO (Delors, 1998) lança os quatro pilares da educação para o século XXI, assentados nas competências de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/ aprender a viver com os outros e aprender a ser. A missão da educação no século XXI é articular os quatro pilares para fomentar a ligação entre formação e exigências sociais, na intenção de passar da qualificação para a competência (Delors, 1998).

Essa perspectiva começa a ser aplicada como um conjunto de saberes e de habilidades (de saber fazer e de saber ser) que o indivíduo teria que desenvolver para atender às necessidades do mercado. Para o setor produtivo, a teoria das competências contribui na disposição de trabalhadores mais adaptáveis às diferentes realidades dos processos de produção, possibilitando a transferência de funções, o que exige uma atualização constante de suas competências, fator esse garantidor de sua empregabilidade (Deluiz, 2001).

A constante necessidade de atualização das competências exigidas pelos setores produtivos acaba por incentivar a expansão das estruturas educacionais já existentes e para a criação de um mercado educacional, esse fenômeno é comumente denominado de “economia da educação”, e trata-se de uma forma de dar resposta e de administrar o processo de massificação que começava a ser vislumbrado no setor.

Essa visão, cada vez mais economicista, foi fortalecida pelo surgimento da Teoria do Capital Humano, que analisa a educação como um investimento, com sua respectiva taxa de retorno social (para a sociedade) e individual (para o próprio indivíduo). Dessa forma, “cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação educacional e profissional de cada indivíduo. Portanto, o aumento do Capital Humano (fator H) poderia representar as taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o desenvolvimento de um país” (Cabral Neto; Silva; Silva, 2016, p. 36). Para Deluiz (2001) a constante mobilização do Capital Humano exigida pelo setor produtivo, busca garantir uma vantagem competitiva no cenário da economia internacionalizada e fortemente balizada pela concorrência agressiva.

Nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, a teoria das competências passou a ser aplicada à educação por meio da denominada *Competency Based Education and Training* (Burke, 1989). O centro da questão, segundo del Rey (2012) sempre foi o mercado, e não o aluno, como os defensores da teoria das competências apresentam. Para eles, a função essencial da educação seria a capacidade de adaptação, ou seja, aprender a se adaptar às mudanças impostas pela sociedade contemporânea, cujo princípio motor é a economia, pois o comportamento humano, baseia-se, essencialmente em motivações econômicas (Dewey, 1975).

Segundo Deluiz (2001) a utilização do modelo de competências pelo setor produtivo apresenta características contraditórias para o trabalhador. No aspecto positivo, esse modelo ressalta a valorização do trabalho, que passa a ser mais intelectualizado, indo além das questões técnicas, tendo como característica uma elevação nos níveis de escolaridade dos trabalhadores. Percebe-se também uma maior autonomia, visto que a multifuncionalidade e a polivalência são elementos que possibilitam uma maior participação e controle nos processos produtivos. Por outro lado, a intensificação do trabalho e a desprofissionalização são consequências desse modelo, que aliados aos temores de perda de empregos gerados pela flexibilização das funções, acentuam a insegurança profissional, aumentando a ansiedade e a insatisfação com o trabalho. A individualização das relações de trabalho também é apontada como um ponto problemático do modelo de competências:

A lógica das competências na gestão do trabalho, com sua perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, leva o trabalhador, a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical (Deluiz, 2001, p. 14).

É necessário ressaltar que, mesmo considerando os aspectos positivos e negativos do modelo de competências, ele adentra o campo da educação a partir das necessidades de reestruturação dos sistemas educacionais pelos princípios tipicamente neoliberais como competitividade, inovação e produtividade. Com essa mudança de paradigma, os organismos internacionais, tais como: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), que não incluíam em seu escopo de atuação os temas relacionados à educação, passaram a influenciar as políticas educativas, por meio de estudos, de recomendações e de empréstimos (no caso do BM) que têm como contrapartida a adoção de medidas de cunho neoliberal, reforçando ainda mais, a visão economicista da educação.

Na Europa, a partir da década de 80, uma proposta de reformulação da educação superior começava a ser articulada a partir do modelo por competências, objetivando uma adequação do trabalhador à nova realidade produtiva e também uma unificação dos sistemas de formação dos diferentes países, tornando livre a circulação do mercado de trabalho (DELUIZ, 2001). O Processo de Bolonha e a estruturação do Espaço Europeu de Ensino Superior será discutido na seção seguinte.

O processo de Bolonha e a abordagem pelas competências

Uma das regiões que incorporou a pedagogia das competências e que contribuiu para sua expansão para o resto do mundo é o *European Higher Education Area* (EEES), integrado por 49 membros, cujos sistemas educativos convergiram, tendo como embasamento esse modelo.

O fundamento histórico do Processo de Bolonha encontra-se na integração econômica e política, que se iniciou com o tratado de Roma de 1957 e que deu origem à Comunidade Econômica Europeia (CEE), posteriormente, União Europeia (UE), instituída no tratado de Maastricht, de 1993. Dessa forma, a união econômica e monetária tornou-se política, tendo como objetivo central o de tornar a Europa uma área econômica competitiva e, nesse contexto, a educação superior desempenharia um papel primordial.

Entre os principais motivos que levaram à adoção do Processo de Bolonha, encontram-se: a insatisfação com a eficiência dos sistemas europeus de educação superior, a estruturação dos estudos em períodos muito longos, a alta taxa de desertão, a perda de competitividade com relação a outras regiões do mundo e a necessidade de criar um mercado de trabalho unificado, com carreiras que tivessem estreita relação com ele.

Desse modo, o objetivo é construir um bloco homogêneo de conhecimento na Europa que possa fazer frente aos desafios da competitividade global. A intenção da estruturação da Europa do Conhecimento, para além de favorecer trocas e redes de pesquisa entre países e instituições europeias, procura colocar o continente europeu no mesmo grau de competitividade de outros blocos e países. O fato é que é necessário, para Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 237), dotar “os cidadãos de condições para enfrentar dos desafios postos pelas demandas, principalmente econômicas da era da globalização e competitividade mundial imposta pela inovação tecnológica e abertura de novos mercados”. Não raro, a Declaração de Bolonha segue o mesmo caminho global da economia de acumulação flexível, marcada pela competitividade, concorrência, flexibilidade e produtividade financeira. Conforme Dias Sobrinho (2007), diante do contexto de alta produtividade movido pela rapidez das mudanças, não é mais suficiente preparar para o trabalho, mas é preciso continuamente promover o desenvolvimento das possibilidades de novas aprendizagens e adaptação às mudanças no mundo do conhecimento do trabalho e da vida social.

Na Declaração de Sorbonne, de 1998, os ministros de Educação Superior do Reino Unido, Alemanha, Itália e França manifestaram o desejo de conformar o EEES e, um ano depois, representantes de 29 países¹, assinaram a Declaração de Bolonha que deu início às reformas educativas que se espalharam pelos países do bloco europeu e até fora dele.

Entre as prioridades da Declaração de Bolonha, encontram-se: a criação de um sistema de graus acadêmicos, facilmente reconhecíveis e compatíveis; o estabelecimento de um sistema baseado em dois ou três ciclos (graduação-mestrado-doutorado) e a promoção da mobilidade dos alunos, dos professores e dos pesquisadores; bem como a manutenção de uma elevada qualidade da docência e a

incorporação da dimensão europeia no ensino superior. Também, se ressalta a importância que a Europa já teve na história da educação superior, papel esse que seria recuperado por meio da criação do EEES, ou seja, o propósito central era transformar a Europa em uma economia de conhecimento, competitiva no cenário global (De Souza, 2021, p. 178).

Para facilitar o reconhecimento dos estudos entre os países membros, utiliza-se um sistema de transferência de créditos, o *European Credit Transfer System-ECTS* (sistema europeu de transferência de créditos) que passou a ser a unidade básica de planejamento nos países integrantes do EEES.

Da mesma forma, a preocupação em incorporar a dimensão social, de fomentar o envolvimento das instituições de ensino superior (IES) e dos alunos no processo e na gestão do ensino superior, bem como na promoção das atividades do espaço, são alguns dos lineamentos do EEES, que conta com 28 países membros da UE e 21 não membros.

Tais países têm se transformado em um verdadeiro campo de reformas educativas, cuja premissa fundamental é uma Europa unida e forte, tendo como base a educação superior considerada fonte de inovação, de competitividade. O quadro 01 apresentado abaixo resume a evolução do Processo de Bolonha.

Quadro 01 - Evolução do Processo de Bolonha.

Data	Documento	Número de membros	Principais princípios
25/05/1998	Declaração de Sorbonne	4	Mobilidade de alunos e de professores; implantação de um sistema de dois ciclos; promoção da Área de Conhecimento.
19/06/1999	Declaração de Bolonha	29	Sistema de créditos; títulos facilmente comparáveis; dimensão europeia da Educação superior e fomento à mobilidade; cooperação europeia para a garantia da qualidade.
19/05/2001	Declaração de Praga	32	Aprendizagem ao longo da vida; inclusão da dimensão social; envolvimento das IES e dos estudantes; promoção do EEES.
19/09/2003	Declaração de Berlim	40	Vínculos mais estreitos entre a pesquisa e a educação; inclusão do doutorado como terceiro ciclo; marco europeu de qualificações; reconhecimento das titulações e dos períodos de estudo por meio do Suplemento ao Diploma; garantia de qualidade no nível institucional; nacional e europeu.
19/05/2005	Declaração de Bergen	45	Consolidação da dimensão social; marcos nacionais de qualificações; concessão e reconhecimento de títulos; parâmetros e diretrizes de qualidade.
18/05/2007	Declaração de Londres	46	Compromisso para a elaboração de planos de ação nacionais com controle da dimensão social; estratégia para melhorar a dimensão global do

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487604>

			processo; criação de um Registro Europeu de Qualidade.
28/04/2009	Declaração de Leuven-Leuvain-La-Neuve	46	Meta de 20% de mobilidade de alunos até 2020; metas nacionais da dimensão social; educação continuada com responsabilidade pública com base em parcerias; qualidade com foco no EEES; ampliar o diálogo de políticas globais por meio do Fórum Bolonha.
12/03/2010	Declaração de Budapeste	47	Oficialização do EEES; reafirma os objetivos da Declaração de Bolonha; melhoria do ensino e do aprendizado nas IES; empregabilidade e ensino para todos; defesa da liberdade acadêmica, autonomia e responsabilidade da IES com os princípios da educação e sobre o EEES.
27/04/2012	Declaração de Bucareste	47	Defesa da reforma da educação superior como instrumento para recuperar a economia europeia, criar empregos e promover o desenvolvimento sustentável; incrementar a mobilidade de estudantes; garantia de quadros de qualificações; melhoria do desenvolvimento de competências nos discentes visando ampliar a empregabilidade.
15/05/2015	Declaração de Yerevan, Armênia	47	A educação como força motriz para o desenvolvimento dos países europeus; identificação das melhores estratégias para reforçar o Processo de Bolonha para além de 2020; defesa do EEES como espaço em que as minorias são membros integrados com igualdades de oportunidades e acessível a todos que são qualificados pela habilidade.
25/05/2018	Declaração de Sorbonne	49	Inclusão do Fórum de Políticas de Bolonha; reforçar a melhoria da comparabilidade, qualidade, transparência e atratividade dos sistemas de educação superior dos países membros; compromisso em desenvolver políticas que incentivem e apoiem as IES, visando a responsabilidade social coesa e inclusiva; defesa da compreensão intercultural, do desenvolvimento cívico e da garantia de acesso equitativo.
19/11/2020	Declaração de Roma	49 ²	Se reafirma o compromisso de desenvolver no EEES uma educação mais inclusiva, inovadora, interconectada e resiliente. Adotam-se uma série de princípios e guias para fortalecer a dimensão social do EEES e recomendações para as autoridades nacionais para melhorar o ensino superior no EEES.

Fonte - De Souza (2021).

Uma das discussões mais relevantes, no marco do Processo de Bolonha é o papel desempenhado pelas universidades na conformação da sociedade do conhecimento, no crescimento econômico dos países e na competitividade da região. A visão economicista da educação não é exclusiva do Processo de Bolonha, encontra-se implícita nas ações e recomendações dos principais organismos multilaterais, tais como a UNESCO, Grupo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e

OCDE, desde o pós-guerra, com mais força a partir da década de 70, por meio do uso generalizado da Teoria do Capital Humano, do conceito do *New Public Management* e da pedagogia das competências refletida nas reformas curriculares.

No contexto europeu, na virada do milênio, a União Europeia definiu como meta estratégica tornar-se uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, capazes de se posicionar entre as mais avançadas do mundo. Esse direcionamento foi consolidado no âmbito político da chamada Estratégia de Lisboa (União Europeia, 2000), fruto de decisões de cúpula entre os Estados-membros, e passou a orientar reformas e agendas para educação superior, pesquisa, inovação e competitividade. Nesse quadro, delinea-se o que Guy Huag (2009)³ interpreta como um novo paradigma de universidade na sociedade europeia, caracterizado pela centralidade do conhecimento e pela intensificação das relações entre universidade, desenvolvimento econômico e inovação, com forte capacidade de difusão para outras regiões do mundo.

Do ponto de vista pedagógico, o Processo de Bolonha inclui a visão de mercado por meio da adoção do modelo das competências, princípio defendido pelos organismos multilaterais, tais como a UNESCO (Delors, 1998) que preconiza uma “educação para toda a vida” sendo cada vez mais integrada com o mercado de trabalho, contando com ciclos de formação mais curtos e com caminhos formativos progressivos, assim como trajetórias educativas mais individualizadas (Huag, 2009).

Os aspectos salientados são propostos para enfrentar a competitividade global é o fortalecimento do mundo do trabalho. O mercado de trabalho contemporâneo exige atitudes e habilidades socioprofissionais múltiplas e competências flexíveis que possam ser aplicadas nos novos postos de emprego. Para tanto, Dias Sobrinho (2007, p. 116) afirma que “ao conhecimento de base e ao domínio de habilidades genéticas se aliam as políticas e atitudes de *Long life learning*, que se incorpora às dinâmicas da sociedade do conhecimento”. No sistema estabelecido em Bolonha, os estudantes aprendem o que precisam para o mercado de trabalho, isto é, aquilo que os leva ao sucesso do ponto de vista de sua empregabilidade, o que implica na redução dos currículos em detrimento das humanidades.

Assim sendo, as principais linhas de trabalho na reformulação dos currículos dos cursos são as competências, sendo mais flexível no conteúdo por se basearem nos ECTS que são facilmente transferíveis de uma universidade para outra (Huag, 2009). O termo “competências”, no contexto de Bolonha, encontra-se relacionado ao processo de harmonização de títulos e vincula, de forma direta, a formação universitária com o mercado de trabalho e a livre circulação de alunos, futuros trabalhadores (González, 2008; Rodríguez, 2007).

A visão economicista adotada pelo EEES, já tinha sido apresentada pela Comissão Europeia⁴ no ano de 1995. Nesse documento, destacam-se cinco pontos estratégicos para garantir a empregabilidade dos estudantes da região, sendo eles: fomentar a aquisição de novos conhecimentos, aproximar a escola da empresa, lutar contra a exclusão social, falar três línguas comunitárias e tratar da mesma forma o investimento em equipamentos e o investimento em formação (González, 2008, p. 81).

No processo de Bolonha misturam-se vários métodos, entretanto, a modalidade da oferta dos cursos pode ser presencial ou não, incorporando a tecnologia da informação e de comunicação (TIC), disciplinas ministradas em outros idiomas (para facilitar a internacionalização e a mobilidade) e com trabalhos de conclusão de curso individual ou em equipe. O foco é a resolução de problemas, que pode ser realizado de forma individual ou em equipe, com diversas práticas formativas extracurriculares, que conta com um sistema de tutorias. Portanto, a avaliação formativa se faz no sentido de verificar se os estudantes adquirem as capacidades definidas nos objetivos de cada curso, baseada em uma série de nas competências pré-definidas. Incorpora-se, portanto o conceito de *outcomes* (resultado) do processo pedagógico baseado nessas competências.

Cabe destacar alguns dos modelos metodológicos utilizados no Processo de Bolonha. Um deles, é o modelo *Greifswald*, com foco em habilidades transversais, por sua vez, o modelo de Utrecht, introduz uma reforma no diploma de graduação (redesenhada para diversas possibilidades na etapa posterior) e, o de *Maastricht*, o aprendizado se baseia na solução de problemas multidisciplinares. Também cabe mencionar os casos das *Grandes Écoles* francesas, com forte orientação empresarial, o movimento para a criação de escolas de pós-graduação ou de doutorado interdisciplinares, bem como o caso da tutoria generalizada da Universidade Rovira i Virgili (Huag, 2009, p. 101).

Por sua vez, um dos grandes exemplos da convergência dos sistemas educativos, baseada nas competências do Processo de Bolonha é o Projeto *Tuning*⁵. No ano de 2001-2002, 105 universidades, de 16 países europeus decidiram facilitar a convergência e estabeleceram estratégias de aprendizagem e de ensino, baseando-se em uma série de competências transversais e específicas (com base em questionários enviados aos formados e empregadores), surgiu então o projeto *The Tuning Educational Structures in Europa Project*, que define a competência como “aquilo que a pessoa é capaz ou competente de executar, o grau de preparo, suficiência e responsabilidade para certas tarefas” (Tuning, 2002, p. 21).

O projeto *Tuning* se destaca pela homogeneidade e pela metodologia baseada na pedagogia das competências, procurando chegar a um consenso no sentido de quais são as habilidades, informações e valores que os alunos devem adquirir para a formação profissional (Aboites, 2010, p. 31). O quadro 02, apresentado a seguir resume os tipos de competências contidas nesse modelo.

Quadro 02 - Tipos de Competências.

Transversais	Instrumentais; Interpessoais (habilidades de relação social, capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares);
---------------------	---

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487604>

	Sistêmicas (qualidades individuais e motivação no trabalho, compreender a totalidade como sistema).
Específicas	Acadêmicas (conhecimentos teóricos, saber); Disciplinares (conhecimentos práticos para cada setor profissional, fazer); Profissionais (habilidades de comunicação, <i>know how</i> do exercício de determinada profissão).

Fonte - González (2008, p. 86).

Por sua vez, o quadro 03 detalha as competências transversais, divididas em instrumentais, interpessoais e sistêmicas.

Quadro 03 - Competências Transversais.

INSTRUMENTAIS
Capacidade de análise e síntese
Organização e planejamento
Comunicação oral e escrita na língua materna
Comunicação em Língua Estrangeira
Utilização das TIC no estudo e no contexto profissional
Gestão da informação
Resolução de problemas e tomada de decisões
INTERPESSOAIS
Capacidade crítica e autocrítica
Capacidade de se integrar e de se comunicar com especialistas de outras áreas e em distintos contextos
Reconhecimento e respeito pela diversidade e multiculturalidade
Habilidades interpessoais
Compromisso ético
SISTÊMICAS
Autonomia do aprendizado
Adaptação a situações novas
Criatividade
Iniciativa e espírito empreendedor

Disposição ao aprendizado ao longo da vida
Compromisso com a identidade, desenvolvimento e ética profissional
Gestão por processos com indicadores de qualidade

Fonte - González (2008, p. 87).

As competências apontadas nos quadros 2 e 3 evidenciam a natureza do Tratado de Bolonha de propor um modelo educacional calcado em competências e habilidades voltadas para a competitividade internacional entre blocos e nações. Tal condição consolida o ideário de educação que considera que os currículos formativos devem ser organizados a partir do cultivo de competências práticas necessárias para as demandas produtivas do neoliberalismo. Tornou-se uma questão global, inserida em uma rede internacional. Por esse fato, as políticas educacionais também tendem a seguir a determinação das políticas mundiais e das corporações transnacionais. Como pontua Dias Sobrinho (2007, p. 121), “isso produz de cara uma mudança de sentido ético: a introdução ou o fortalecimento, nos sistemas e nas instituições educacionais, das práticas e atitudes de competitividade.” No cenário global marcado pelo neoliberalismo, o Processo de Bolonha marca o início de um processo de fortalecimento dos blocos econômicos que, por meio da internacionalização, pretendem fazerem-se competitivos em nível mundial. O que está em jogo não é a democratização do conhecimento ou a expansão de redes solidárias de conhecimento entre universidade e países, mas uma forma de ampliar a competição e segregar em escala mundial grupos e blocos de saber.

No entender de Dias Sobrinho (2007), o processo de Bolonha se constitui como um processo de economização da educação superior. Para o autor, a facilitação da livre circulação de profissionais é aumentar a competitividade da Europa na oferta de serviços educacionais, pois nela se encontra um canal de expansão de diversas economias e, ao mesmo tempo, de fortalecimento político e cultural. A competitividade deve ser a marca da nova economia do saber em nível de livre circulação do comércio da educação. Quando prevalece a lógica do mercado e da mercadorização da educação, esta é tratada como produto negociável, regido pelas regras de comércio e atravessado pela concorrência.

Para Bianchetti e Magalhães (2015), refletir o Processo de Bolonha é pensar na concretização de um ponto de convergência, de uma inflexão, de uma quebra paradigmática no que diz respeito à concepção, organização e funcionamento da educação superior da/na União Europeia e da relação, seja das instituições universitárias europeias, seja na própria Europa, com outros países e continentes e suas respectivas instituições superiores de ensino. O Processo de Bolonha, por meio de sua estruturação, estabelece na Europa, não apenas um modelo de educação superior calcado em competências decorrentes do modelo de produção flexível, mas sobretudo, influencia países a adotarem em suas propostas educacionais um conjunto de competências similares aos propostos pelo Tratado de Bolonha.

Os impactos de Bolonha na convergência dos sistemas educativos da América Latina e a expansão da pedagogia das competências.

A convergência dos sistemas educativos na AL vem ocorrendo pela via da internacionalização e da integração regional, ao exemplo de Bolonha. Entre os principais processos de integração da região, que incluem a educação, cabe mencionar: o *North American Free Trade Agreement* (NAFTA) fundado em 1994, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)⁶, criado em 1991 e o acordo para a da UE com a AL.

O NAFTA tem possibilitado a integração dos sistemas de educação do México e de seus parceiros da América do Norte, Canadá e os EUA (incorporando a abordagem pelas competências). Por sua vez, o MERCOSUL incluiu, desde a sua fundação, a ideia da criação de uma Área de Educação e por meio das reuniões dos Ministros da Educação, se tomaram diversas decisões importantes relativas a essa temática. Nesse âmbito, tem se avançado consideravelmente no reconhecimento de títulos e de estudos do ensino básico, médio e técnico. Já no caso do ensino superior, se avançou no reconhecimento para o desempenho de atividades acadêmicas nos estados parte e se iniciaram processos de credenciamento de cursos de graduação (Fernández-Lamarra, 2009).

No que diz respeito à influência europeia na educação latino-americana que é a que compete ao presente trabalho, ocorre desde às origens de seus sistemas educativos, remontando-se ao período colonial, pois os modelos locais de universidade foram importados dos europeus, principalmente, da Espanha, França e Alemanha.

No pós-guerra, os Estados Unidos da América (EUA) fortaleceram a sua influência, por meio de ações destinadas à educação, propiciando a modernização do ensino superior dos países da AL⁷. Do mesmo modo, os organismos multilaterais, tais como: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO e, posteriormente, a UNESCO e o *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC), assim como a Comissão Econômica Para América Latina e o Caribe (CEPAL), começaram a ter uma atuação mais ativa nas políticas educativas da região por meio de empréstimos, estudos, conferências e recomendações.

O discurso, que começou a ser difundido, tendo o seu auge na década de 90 foi o neoliberal (procedente dos países centrais), pois até a década de 80, a universidade latino-americana era predominantemente estatal, com autonomia institucional e acadêmica, princípios defendidos e conquistados a partir da Reforma de Córdoba de 1918 (Fernández-Lamarra, 2009). Desde o modelo napoleônico (de 1906), o modelo Humboldt, de 1919, o modelo soviético (1918) e o de Córdoba (1918) as universidades encontravam-se sob o domínio nacional. Porém, as forças da globalização levaram à internacionalização e à transnacionalização da educação superior. Nesse cenário, a comunidade internacional (por meio dos organismos multilaterais) passou a adquirir responsabilidades, direitos e obrigações sobre o campo educativo (Vitale, 2006, p. 22).

Foi justamente no âmbito de atuação desses organismos que o discurso dominante passou a ser cada vez mais economicista, somando-se à incursão do paradigma neoliberal nos governos da região que ocorreu em três ciclos e que trouxe para o campo educativo o conceito de universidade-empresa (resultado da aplicação do *New Public Management*), a ação do Estado como um agente regulador e avaliador (*Accountability*) e, nos currículos, a introdução das competências, ao estilo Bolonha.

O primeiro ciclo do neoliberalismo emergiu com a crise do petróleo, em 1973, que por sua vez, gerou uma crise de dívida externa. O segundo iniciou-se com a queda do bloco soviético e pela crise dos mercados emergentes, de 1994, o terceiro surgiu a partir da crise de 2008, sendo intitulado pela literatura de “neoliberalismo tardio” todos eles tendo como consequência a introdução de reformas educativas (Delgado; Gradin, 2017).

Como se pode verificar, no quadro 04, os sistemas de ensino da AL passaram por várias etapas, algumas surgidas da dialética própria da região em resposta à herança colonial, e outras promovidas de modo que o paradigma neoliberal começou a ser aplicado às políticas educativas da região. No final da década de 80 e início dos 90, estendeu-se por AL a preocupação pela qualidade da educação, com o intuito de impulsionar a formação de capital humano para o desenvolvimento econômico e social.

Dessa forma, iniciaram-se profundas reformas educativas de cunho neoliberal que tinham como fundamento a abertura das economias ao comércio internacional, o fomento do investimento estrangeiro com o apoio dos organismos multilaterais. Existe, no entanto, um forte movimento de resistência a favor da defesa da educação como bem público, direito de todos e responsabilidade do Estado em contraposição à educação mercantilizada (Gorostiaga; Tello, 2011, p. 367).

Quadro 04 - Etapas da Educação Superior na América Latina.

Período	Mudanças	Modelo de regulação e de governo
1918-1960	Universidade de Elite Corporativa Democratização interna, autonomia e co-governo. Modelo: público.	Autonomia Universitária.
1960- 1980	Massificação Privatização dos sistemas nacionais. Modelo: Público-Privado.	Mercado, desregulação.
1980- 2008	Massificação com regulação. Internacionalização mercantilizada. Descentralização Modelo: Público-Privado nacional-Privado transnacional.	Estado regulador, não garante a provisão do serviço educativo. Estado avaliador preocupação com a qualidade e capacitação docente.

A partir de 2008-2014 Ruptura com a tendência neoliberal em: Argentina, Brasil, Chile (1990 e 2009), Guatemala, Uruguai e Paraguai.	Pós-massificação Educação Superior como bem Público e social. Democratização.	Estado deve garantir a educação como bem público e social.
A partir de 2015 Algumas reformas mais recentes: Brasil, México, Peru e Equador.	Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Modelo: Público- Privado- Privado transnacional.	Estado não garante a provisão do serviço educativo público-estatal. Estado avaliador e regulador

Fonte - Vitale (2006, p. 14).

Por sua vez, a internacionalização mercantilizada gerou uma onda de investimento estrangeiro proveniente dos países da OCDE, principalmente, da Europa. Em um primeiro momento, os países europeus, fundamentalmente a Espanha, ofertaram cursos presenciais ou a distância (mestrados e doutorados) aos países da AL. E, em um segundo momento, esses países passaram a agir coordenando algumas ações conjuntas das instituições da região⁸ e, mais recentemente, propiciaram a integração das instituições de ensino superior latino-americanas a partir do antecedente de sucesso do Processo de Bolonha. Foi justamente por meio da expansão de Bolonha para a AL que a pedagogia das competências ganhou mais espaço por meio das reformas curriculares.

Em 2002, universidades europeias e latino-americanas, participantes do Espaço América Latina e o Caribe- União Europeia (ALCUE), aprovaram o projeto *Tuning* América Latina, coordenado pelo Programa Alfa da Comissão Europeia. Dessa forma, a versão para a AL da pedagogia das competências era praticamente a mesma que a concebida na Europa com pequenos ajustes, como por exemplo, se especificou que as competências genéricas para a região eram apenas 27, entretanto, 30 tinham sido estabelecidas para os países do EEES. Além disso, das 27, 22 eram convergentes (exatamente iguais às listadas no Processo de Bolonha) e outras 4 foram reagrupadas como competências específicas da região. Os resultados do projeto foram publicados em um relatório final, em que participaram 19 países, com mais de 200 pesquisadores e editores da Argentina, Equador, Espanha, Cuba e dos Países Baixos. No quadro 05. apresentam-se as 27 competências genéricas listadas pelo Projeto *Tuning* América Latina.

Quadro 05 - Lista das competências genéricas para América Latina.

Número	Descrição das Competências Genéricas
1	Capacidade de abstração, análise e síntese.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487604>

2	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
3	Capacidade para organizar e planejar o tempo.
4	Conhecimentos sobre a área de estudos e sobre a profissão.
5	Responsabilidade social e compromisso cidadão.
6	Capacidade de comunicação oral e escrita.
7	Capacidade de comunicação em um segundo idioma
8	Habilidades no uso da tecnologia da informação e da comunicação.
9	Capacidade de pesquisa.
10	Capacidade de aprender e de se atualizar constantemente.
11	Habilidade de buscar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas.
12	Capacidade crítica e autocrítica.
13	Capacidade para atuar em diversas situações.
14	Capacidade criativa.
15	Capacidade para identificar, planejar e resolver problemas
16	Capacidade para tomar decisões
17	Capacidade de trabalho em equipe
18	Habilidades interpessoais
19	Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns
20	Compromisso com a preservação do meio ambiente
21	Compromisso com o meio sociocultural
22	Valoração e respeito pela diversidade e multiculturalidade
23	Habilidade de trabalhar em contextos internacionais
24	Habilidade para trabalhar de forma autônoma
25	Capacidade para formular e gerir projetos
26	Compromisso ético
27	Compromisso com a qualidade

Fonte - Beneitone *et al* (2007, p.45).

Cabe ressaltar a perspectiva mercantilizada contida no modelo por competências, que faz com que os empregadores possam fazer mudanças na lista das capacidades, que passariam a valer para toda a região, em detrimento da autonomia da universidade. Além disso, encontra-se implícita uma proposta homogeneizante que não considera a diversidade existente na região e as particularidades locais e que tira o protagonismo dos docentes e dos estudantes, os principais atores do processo educativo.

Também são afetadas as políticas de educação superior e a identidade das instituições latino-americanas, como centros de cultura e de desenvolvimento e patrimônio social. No entanto, a pedagogia das competências está de moda e encontra-se presente em praticamente todas as reformas curriculares dos países da região.

A discussão atual, continua a incluir a perspectiva das competências, que se encontra reforçada pela Agenda 2030 da ONU, trazendo para o campo educativo conceitos como educação inclusiva, equitativa e de qualidade, assim como a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Por sua vez, em um horizonte de 2050, devido aos impactos da pandemia da COVID-19, apresenta-se uma educação “regenerativa”, que repare, reconverte e que renove. Nessa visão, encontra-se implícita a proposta de novas reformas dos sistemas educativos, várias em andamento. Tais fundamentos, preconizados pelos principais organismos multilaterais, tais como a ONU e UNESCO, contemplam o ensino a distância e o híbrido, bem como a educação como fonte de desenvolvimento sustentável, de acordo com os princípios da Agenda 2030 (UNESCO, 2021, p. 3).

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos apresentados, buscamos a partir de uma perspectiva histórico-crítica discorrer sobre os impactos da pedagogia das competências e do Processo de Bolonha na convergência dos sistemas de educação superior nos países da AL, compreendendo o contexto de consolidação dessa perspectiva e sua expansão, a partir da reestruturação da educação superior na Europa, por meio do processo de Bolonha, para os países da região latino-americana.

Enquanto abordagem pedagógica o conceito de competências surge imbricado na crise estrutural do capitalismo e do avanço das políticas neoliberais, que a partir da década 70 objetivam a reestruturação dos setores produtivos para uma nova realidade econômica, caracterizada por novas formas de produção flexíveis, novos modos de gestão, de organização do trabalho e dos saberes do trabalhador. Essa nova configuração do setor produtivo implicou na reestruturação dos sistemas educacionais em todos níveis e modalidades, com ênfase na educação profissional e superior.

A partir do Processo de Bolonha, da estruturação do EEES e da incorporação da pedagogia das competências como princípio formativo, essa abordagem é expandida além das fronteiras europeias, impactando os sistemas de educação superior de países periféricos, como é o caso da região da AL. Notadamente, essa

expansão também foi influenciada por organismos multilaterais, como a OCDE, Banco Mundial, FMI, entre outros, que através de recomendações, relatórios e contrapartidas para investimentos financeiros, que acabam, paulatinamente, fortalecendo um discurso hegemônico economicista que traz para o campo educativo os conceitos de universidade-empresa, Estado regulador e avaliador, e nos currículos, a abordagem por competências.

Esse movimento pode ser entendido a partir de uma certa convergência dos sistemas de educação superior da AL que se dá via internacionalização e integração regional, muito próximo ao modelo estabelecido em Bolonha. Como exemplos desses processos de integração temos: o NAFTA e o MERCOSUL, que além de buscar uma integração econômica da região, avança na ideia da criação de uma “Área de Educação”, com o reconhecimento de títulos nos níveis básico e técnico, e na educação superior, através da certificação de créditos acadêmicos e dos processos de credenciamento de cursos de graduação. A internacionalização da educação superior, promovida inicialmente em parceria com os países europeus, se deu por meio de ações conjuntas que propiciaram a integração de instituições da região, tendo como fundamento, a pedagogia das competências para elaborar as reformas curriculares. O projeto *Tuning* América Latina também teve um papel importante, ao projetar as competências concebidas para a Europa no cenário educacional latino-americano, provocando uma certa homogeneização, não considerando a diversidade existente na região e as particularidades locais.

A gradual convergência dos sistemas de educação superior da AL aos princípios da pedagogia das competências estabelecidos no Processo de Bolonha, apontam para uma dimensão fundamental do avanço da globalização neoliberal no setor educativo. As noções de flexibilidade e competitividade inerentes às demandas do mercado e que são constituintes dessa abordagem pedagógica, tendem a esvaziar o sentido formativo da educação superior, e por consequência, o próprio sentido de universidade.

A homogeneização, por meio da educação, de uma racionalidade neoliberal que atende à perspectiva mercadológica hegemônica, é de extrema importância para um modo de produção que tenta sobreviver às profundas crises geradas dentro da própria lógica sistema. Nesse sentido, urge um debate amplo e aprofundado, sobre qual modelo de educação superior pretendemos para esta região que historicamente, se manteve dependente de modelos externos, para a constituição de seus sistemas educacionais. Neste contexto, o fortalecimento da relação entre os países da região, inspirada nos princípios da Reforma de Córdoba de 1918, podem servir de norte para a busca de soluções conjuntas, que permitam fortalecer a visão da educação superior como bem público, direito de todos e dever do Estado.

Referências

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487604>

ABOITES, Hugo. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. **Educación Superior y Sociedad**, IESALC, ano 15, n. 1, 2010.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A expansão da educação superior no Brasil sob a influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **O espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016.

BENEITONE, Pablo et al (Orgs). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning- 2004-2007**. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015

BURKE, John. **Competency Based Education and Training**. London: The Falmer Press, 2005.

CABRAL NETO, Antonio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 32, p. 35-42, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1070>>. Acesso em: 14 Dez. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 107-132, dez. 2007. Edição Especial.

DEL REY, Angélique. Le Succès Mondial des compétences dans l'éducation: histoire d'un détournement. **Rue Descartes**, 2012, 1(73), 7-21.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico Do Senac**, 27(3), 12-25. 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572> Acesso em: 09 dez. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São. Paulo: Cortez, 1998

DE SOUZA, José Vieira. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Org) **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: Edi PUCRS, 2021, p. 42-104.

GARCÍA, Daniel; GRADIN, Agustina. Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina. In: GARCÍA, Daniel; GRADIN, Agustina. **Documento de Trabajo N. 5. El Neoliberalismo Tardío Teoría y Praxis**. Uenos Aires: FLACSO, 2017, p. 15-26.

GENTILI, Pablo. Adeus a escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes. 2000.

GONZÁLEZ, Manuel Riesco. El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. **Tendencias Pedagógicas**, 13, 79-105.

GOROSTIAGA, Jorge; TELLO, César. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, 16(43), 2006, 363-388.

FERNÁNDEZ-LAMARRA, Norberto. Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias de una nueva agenda. In: FERNÁNDEZ-LAMARRA, Norberto (Org). **Universidad, Sociedad e Innovación**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009, p. 107-128.

HUAG, Guy. El nuevo paradigma de universidades en la sociedad europea. In: FERNÁNDEZ-LAMARRA, Norberto (Org). **Universidad, Sociedad e Innovación**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009, p. 95-103.

LESNIESKI, Marlon Sandro, TREVISOL, Marcio Giusti ; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: 1. as aproximações. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e130601, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01>

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo, Alameda Casa Editorial, 2011.

PERRENOUD, Pierre. **Construir competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Pierre. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487604>

VITALE, Claudia Rama. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. **Revista Educación y Pedagogía**, XVIII(46), 2006, 11-24.

RODRÍGUEZ, Estebán. Las Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. **Humanismo y Trabajo Social**, 6, 2007, 139-153.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TUNING. **TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme**. Executive Summary. Eropéan Comission, 2002. Disponível em: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf Acesso em: 13 Jan. 2024.

UNESCO. **Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación**. UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en Acesso em: 14 Jan. 2024.

UNIÃO EUROPEIA. Conselho Europeu. **Conclusões da Presidência: Conselho Europeu de Lisboa (23 e 24 de março de 2000)**. Lisboa, 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas:

¹ Bulgária, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, República Checa, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido.

² Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica – Comunidade Flamenca, Bélgica-Comunidade Francesa, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, Dinamarca, Espanha, Estônia, Eslovênia, Comissão Europeia, Finlândia, França, Federação Russa, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Cazaquistão, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República da Belarus (Bielorrússia), República da Macedônia, República Eslovaca, República de San Marino, República Tcheca, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Vaticano.

³ Para atingir esse objetivo, o Processo de Bolonha propiciou reformas curriculares e de políticas educativas, baseadas em princípios e padrões comuns de qualidade, com o intuito de reposicionar a região como uma sociedade de conhecimento, mais atrativa para o resto do mundo, inclusive, por meio da criação de programas com outras regiões, tais como o *ERASMUS Mundus e Tempus Meda*

⁴ “Ensinar e aprender. Rumo à sociedade do conhecimento”

⁵ Na língua inglesa, *tuning* tem o significado de: afinado, sintonizado. É justamente esse o sentido atribuído ao projeto no contexto do Processo de Bolonha.

⁶ Fundado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, a partir da firma do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991. Atualmente, o MERCOSUL também é integrado pela Venezuela (que se encontra suspensa dos direitos e obrigações inerentes à sua condição de Estado parte), e pelos seguintes Estados associados: Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e a Bolívia que se encontra em processo de adesão ao bloco.

⁷ No Brasil, por exemplo, um acordo estabelecido com o Governo do presidente Truman instaurou um processo de modernização da universidade brasileira que começou na segunda metade da década de 40 e, em 1961 a administração Kennedy formalizou o tratado de Aliança para o Progresso que financiava projetos de ajuda econômica e social para os países da América Latina, com exceção de Cuba (Lima; Contel, 2011).

⁸ Nos primeiros anos do século XXI, o Grupo Santander criou a *Fundación Universia*, que conta com universidades associadas da região de Ibero América e que oferece aportes financeiros para bolsas de estudo, pesquisas, formação de professores, mobilidade de alunos, aquisição e capacitação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bolsas de emprego, observatórios sobre temas específicos, redes sociais, intercâmbios e foros, que atuam para a modernização da educação superior (Aboites, 2010, p. 29).