



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Araújo, Christine Veloso Barbosa; Silva, Viviane Nascimento; Durães, Sarah Jane
Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? 1

Educação e Pesquisa, vol. 44, e174148, 2018
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634201844174148

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858820020>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?¹

Christine Veloso Barbosa Araújo²

Viviane Nascimento Silva²

Sarah Jane Durães³

Resumo

Este artigo apresenta um conjunto de reformulações ocorridas na educação superior no contexto do Processo de Bolonha, tendo como cenário as transformações ocorridas no sistema capitalista, as quais tornaram flexíveis as relações de produção, sobretudo no que diz respeito à formação do trabalhador. Nesse sentido, apresenta-se, sob uma perspectiva crítica, um debate histórico-conceitual sobre o discurso do modelo de competências. Paralelamente a isso, pontua-se o papel do conhecimento na globalização para, a partir daí, apresentar como a Europa promoveu uma ampla reforma educacional por meio da Declaração de Bolonha. O documento foi criado, entre outras razões, para orientar as mudanças necessárias na educação superior europeia com vistas a garantir sua competitividade na dinâmica global. Nesse sentido, discutem-se algumas diretrizes estabelecidas pelo Tratado para reforma dos currículos das universidades europeias, com base na definição de competências gerais e específicas, subordinando-as às demandas do mercado de trabalho. Ao estabelecer as competências, o projeto prevê que os conteúdos devem ser organizados de maneira a atender, além da formação, às estratégias didáticas que irão favorecer o aprendizado, acatando o que se pede nos perfis profissionais. Enfim, o texto busca suscitar reflexões sobre modificações curriculares na política de educação na Europa, situando como o discurso em torno do modelo de competências exerceu algumas influências no processo de delineamento das estratégias adotadas.

Palavras-chave

Processo de Bolonha – Educação superior – Qualificação – Modelo de competências.

1- Translation by: Jardel Ferreira – Contact: jardelvinicios@yahoo.com.br. The translator assumes full responsibility for this translated composition.

2- Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil. Contatos: christinevba@gmail.com; vnascimento.silva@yahoo.com.br

3- Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha. Contato: sj.duraes@uol.com.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

The Bologna Process and curricular changes at higher education: what are skills for?¹

Abstract

This article presents an ensemble of reformulations which took place in higher education in the context of the Bologna Process, taking into account the transformations in the capitalist system, which made relations of production more flexible, especially when it comes to the training of the worker. Seen in these terms, a historical and conceptual debate about the model of skills will be presented, from a critical perspective. At the same time, the role of knowledge in the globalization process is highlighted so that, from that point on, it is possible to demonstrate how Europe promoted a wide educational reform through the Declaration of Bologna. The document was created, amongst other reasons, to orientate the necessary changes in European higher education in order to guarantee its competitiveness in the global dynamics. Thus, some guidelines established by the Treaty for the renovation of the European university curriculums are discussed, based on the definition of general and specific skills, linking those guidelines to the demands of the labor market. By establishing skills, the project predicts that the contents must be organized in order to meet, not only instruction, but also the didactic strategies which will favor the learning process, abiding by what is asked in the professional profiles. Finally, this composition aims to arouse reflections on the modifications of the European education policies, by explaining how the discussion about the model of skills exerted some influence on the process of delimitation of the adopted strategies.

Keywords

Bologna Process – Higher education – Qualification – Model of skills.

Para a escrita deste artigo, partiu-se da premissa de que existe uma estreita relação entre as transformações ocorridas no mercado de trabalho capitalista e a formação do trabalhador, seja esta estabelecida por instituições privadas ou públicas. No caso do contexto europeu, desde 1990, tanto o mercado de trabalho quanto a formação do trabalhador têm sido influenciados pelas políticas neoliberais, produzindo ao longo dos anos, por exemplo, aumento da taxa de desemprego, alterações nos critérios de empregabilidade ou de qualidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho e alterações nas formas de contrato laboral. Portanto, não se pode desconsiderar que os impactos de tais políticas tenham desencadeado estratégias variadas por parte de cada país.

Ao encontro desse contexto, neste artigo, apresenta-se uma breve análise das formas como as políticas neoliberais do bloco europeu têm relação com a globalização e, especificamente, alguns dos efeitos dessa relação com o Processo de Bolonha. Tal processo ficou conhecido como a reforma educacional implantada em diferentes países

que fazem parte da União Europeia (UE), a partir de 1990, nas instituições que oferecem educação superior.

De início, considerou-se pertinente apresentar reflexões em torno da qualificação do trabalhador para o posto de trabalho, bem como aspectos relativos ao modelo de competências. Em seguida, buscou-se apresentar dados que evidenciam algumas condições de trabalho e dos trabalhadores europeus no final do século XX e no início do XXI. A partir daí, o artigo apresenta elementos para indagar como a Europa, diante da necessidade de integrar seus países na dinâmica do mercado global, promoveu uma ampla reforma educacional superior. As universidades europeias que aderiram ao Processo de Bolonha foram orientadas a redefinir seus currículos com base em competências gerais e específicas, que revelam uma necessidade de adaptação da formação profissional às demandas do mercado de trabalho, além de mudanças de atitudes e práticas pedagógicas, antes tradicionais nas universidades do Velho Mundo.

O trabalho propõe uma reflexão sobre o processo de ensino, aprendizagem e formação a partir dessas alterações curriculares e da transmissão de um conhecimento instrumentalizado, subordinando a universidade aos ditames neoliberais. Apresentam-se, por fim, aspectos positivos e negativos do Tratado de Bolonha segundo diferentes segmentos sociais.

Do discurso da qualificação ao discurso do modelo de competência

O termo *qualificação* destacou-se e passou a ser empregado com mais ênfase a partir da segunda metade do século XX, diante do processo de reestruturação produtiva, também conhecida como capitalismo flexível. A crise do fordismo/taylorismo fez surgir o modelo de acumulação flexível, em que a produção segue um conjunto de demandas e o trabalhador necessita dominar não apenas a parte do processo de trabalho repetitivo que lhe cabe. Nesse novo cenário, a força de trabalho teve que se adaptar às novas exigências do mercado, compreendendo todas as etapas referentes ao trabalho realizado.

O modelo de produção estruturado de acordo com os pressupostos relacionados ao fordismo/taylorismo propunha a aplicação de princípios científicos na organização do trabalho. Com o objetivo de racionalizar o processo produtivo e aumentar a produtividade dos trabalhadores, preconizava a utilização adequada do tempo trabalhado; o efetivo controle das atividades desenvolvidas pelo trabalhador; a divisão, a mecanização e a especialização das tarefas distribuídas em uma linha de produção. Além disso, operava na lógica de recompensas e punições em relação ao comportamento e à produtividade dos trabalhadores diante de uma liderança hierarquizada no interior das fábricas.

Para organizar a produção, era necessário preparar o trabalhador para atender aos requisitos dos postos de trabalho. É nesse contexto que o trabalho se entrelaça à educação na tentativa de qualificar a mão de obra. Embora restrito, o sentido do trabalho na sociedade capitalista se constitui diante da relação, da produção e da utilidade agregadas de valor e geradoras de lucro e acumulação. Da mesma forma reducionista, a educação é comumente associada à escolaridade que determina as qualificações dos trabalhadores.

Nesse sentido, tanto a articulação de industriais quanto a atuação do Estado são marcadas pela tentativa de criar/fortalecer unidades escolares que se destinam a preparar os trabalhadores para o exercício do trabalho, treinando-os e ensinando-os como manusear ferramentas, operar máquinas, etc. Tais unidades responsabilizam-se, ainda, por certificar que o trabalhador possui a qualificação técnica compatível com o requisito estabelecido pelo posto de trabalho.

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

Para Braverman (1987, p. 365), à medida que são incorporados princípios de organização científica no processo produtivo, tornando-o cada vez mais complexo, os trabalhadores perdem a capacidade de operar a tecnologia existente para a produção, e quando “sua função não exige preparo formal algum de qualquer espécie”, estes são classificados como *desqualificados* para o trabalho. Isso indica que tal processo consiste na correspondência entre a capacidade que o trabalhador possui e o conjunto de habilidades requeridas pelo posto de trabalho.

As mudanças técnicas e organizacionais inerentes aos processos econômicos globais do capitalismo, que levaram à reestruturação dos processos produtivos, redirecionaram o olhar sobre a qualificação, aproximando-se, assim, do discurso do *modelo de competência*.

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186).

O conceito de qualificação técnica remete ao modelo fordista/taylorista de produção e organização do trabalho, seguido pela reestruturação produtiva e adoção do toyotismo. Já o discurso do modelo de competência dialoga com as novas formas de trabalho decorrentes desse processo de mudanças. Todavia, há muitas divergências e questionamentos quanto ao papel do modelo de competência diante da qualificação. Se a ideia de qualificação estava associada à transmissão de informações imediatas necessárias à realização do trabalho, certificadas por espaços formais de educação, o modelo de competência combina múltiplas habilidades numa lógica complexa e flexível das relações de produção.

De acordo com Hirata (1994), a noção de competência surge na França em meio a grupos empresariais e depois é apropriada por economistas e sociólogos. Decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências do trabalho. Para Tanguy e Ropé (1997), a expansão do modelo de competência no mundo promove a difusão de um discurso capaz de redirecionar as estratégias de formação para o trabalho, bem como o estímulo ao desenvolvimento de outras habilidades do trabalhador no âmbito das multinacionais. A noção de competência sugere uma nova organização do trabalho e participação na

gestão da produção, o que exige do trabalhador – para se ajustar à nova estrutura – atitudes como colaboração, espírito de equipe, engajamento e disposição para aprender.

Hirata (1994, p. 133) critica esse modelo, afirmando que os trabalhadores nem sempre são remunerados devidamente ao serem “levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa”. Entretanto, do trabalhador é exigido adquirir novas competências a cada dia, conforme as demandas e os objetivos dos cargos que ocupa.

A noção de competência trata de um processo *natural* de desenvolvimento do ser humano. É essencialista no tocante ao conjunto de condições e características inatas aos seres humanos e que foram cooptadas pela dimensão da cultura para atribuir funções na divisão social do trabalho, por exemplo, a distinção entre gênero e geração nas atividades cotidianas. No entanto, se colocada sob a lógica da produção, a competência refere-se a uma estratégia do capitalismo em aperfeiçoar o processo produtivo com a finalidade de aumentar a acumulação, reduzir custos e realizar a adequação dos avanços tecnológicos.

Acompanha este processo a proposta de mudança na gestão do trabalho. A noção de competências foi, para tanto, resgatada e ganhou um significado particular no contexto da busca de novos métodos de organização da produção social: o de eixo estrutural para o estabelecimento de um novo padrão de regulação do uso do trabalho, correspondente e funcional com relação à nova concepção de produtividade (controle da qualidade e pró-atividade face às flutuações do mercado e à diversificação crescente dos produtos). (MACHADO, 2007, p. 285).

O novo modelo de organização do trabalho exige do trabalhador a aquisição de competências gerais e específicas que se traduzem em formações e titulações, conforme demanda o capitalismo. Bruno (2011, p. 554) explica que as exigências impostas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas mudanças do capitalismo levaram à necessidade de reformular currículos e cursos pós-médio e superiores para “adequá-los à nova segmentação do mercado de trabalho”, baseada na transmissão de um conhecimento instrumentalizado, em que o aluno seja capaz de transformar o *saber* que aprendeu na escola em técnicas comportamentais e de trabalho. Em outras palavras, um conhecimento baseado em competências.

Se, de um lado, o modelo de competência consiste na tentativa de substituir a noção de qualificação tecnicista, de outro, pode também ser uma tentativa de reafirmar parâmetros do capital diante da necessidade de qualificação. Assim,

[...] a opção pelo modelo da competência (na acepção empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização. (MANFREDI, 2000, p. 13).

De outro escopo, o conceito de competências é também desenvolvido no âmbito educacional e enunciou alterações de ordem epistemológica que elevam a perspectiva pedagógica cognitivista e construtivista em detrimento do behaviorismo, provocando

mudanças nos objetivos educacionais e nos projetos pedagógicos desde a década de 1980, relegando a segundo plano a concepção de currículo escolar baseado apenas na transmissão de conhecimento e priorizando a construção de conhecimento. A noção de competência consiste em um conjunto de conceitos de escopo teórico que busca incorporar, na escola, nos currículos e nos programas, princípios baseados no desenvolvimento de sujeitos autônomos capazes de se posicionar e tomar decisões diante de situações-problema associadas à realidade. Entende-se que o modelo de escola emergente deve preparar seu público para a vida e, portanto, baseia a relação de ensino-aprendizagem na mobilização de saberes e habilidades que permitam lidar com problemas, com a capacidade de negociação, improviso e flexibilização de resultados (PERRENOUD, 1999).

Acerca das reformas curriculares em âmbito nacional e internacional, sobretudo na gestão dos currículos, Roldão (2003) salienta que a abordagem por competência implica a capacidade de os saberes e as habilidades serem acionados conforme as situações vivenciadas na relação de ensino-aprendizagem que, em certo sentido, estão relacionadas com problemas reais da vida cotidiana e exigem tanto de professores, quanto de alunos, a tomada de decisão imediata e assertiva quanto ao melhor resultado a ser alcançado.

Cabe ressaltar que, entre as implicações da noção de competências diante da formação do trabalhador, está o entrelaçamento do conceito de natureza mercantilista voltado para o capital com os desdobramentos conceituais na esfera educacional, que pode em vários momentos se aproveitar da mobilização dos saberes do trabalhador e das suas habilidades para otimizar tanto a formação quanto os processos de trabalho cujos interesses atendam somente ou prioritariamente ao mercado de trabalho. Com isso, pode-se afirmar que a abordagem por competências já constitui um avanço em relação à simples transferência de conhecimento vinculada à qualificação técnica, porque permite um processo de construção de conhecimento a partir da consideração de saberes e habilidades preexistentes, além de prever os estímulos à capacidade de tomada de decisões diante de situações-problemas de forma autônoma, mesmo perante as indagações acerca das finalidades e dos objetivos pedagógicos e mercadológicos que orientam as ações, os programas e as reformas educacionais.

Trabalho e trabalhadores na Comunidade Europeia

Palazuelos Manso (2005) argumenta que a economia dos diferentes países europeus passou por distintos estágios – de expansão e recessão – entre o período de 1994 e 2003. A taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) por habitante na Comunidade Europeia teve como média anual o valor de 3,2% no período de 1994-2000 e de 1,2% no período de 2000-2003. Constata-se uma intensa redução na média anual do PIB por habitante no segundo período. Ou seja, no ano de 2000, já se vislumbram os indícios de um período de recessão que estava relacionada com as explosões financeiras que haviam ocorrido anteriormente tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Se forem analisados especificamente alguns países durante o período de 2000-2003, constata-se que:

Irlanda, Grécia e Espanha transitam relativamente à margem da recessão, com taxas mais favoráveis, ainda que menores que as alcançadas durante a expansão (salvo a Grécia, onde agora são mais altas). Nesse grupo se situam Finlândia, Luxemburgo e Reino Unido, com taxas mais débeis em

algum ano pontual, porém com um crescimento médio em torno de 2%. Mais abaixo estão França e Suécia e, ainda mais, os países nos quais a recessão é intensa e persistente: Alemanha, Holanda, Portugal, Áustria, Bélgica, Dinamarca e Itália, com médias que refletem situações de estagnação, sobretudo nos três primeiros países. (PALAZUELOS MANSO, 2005, p. 18, tradução nossa).

Quanto à oferta de emprego, ela cresceu de forma significativa em todos os países europeus no período de 1994-2000, assim como possibilitou o aumento de salários em 4,5% (PALAZUELOS MANSO, 2005). Somando-se aos dados apresentados pelo autor, a Eurostat (2017) apresenta alguns índices de emprego por países em anos posteriores. Por exemplo, a Alemanha, que antes dispunha de 69,4% da população empregada, em 2008, 2009 e 2010, respectivamente, apresentou índices de 74%, 74,2% e 75%. Todavia, o que se identifica nos demais países europeus nesses anos mencionados é a diminuição dos índices de emprego. A exemplo, a Espanha, em 2005, contava com 67,5% da população empregada e, em 2010, houve uma redução para 62,8%.

Entretanto, o final da primeira década do século XXI foi marcado pela crise econômica internacional de 2008, que afetou de forma mais intensa a maioria dos países europeus e tem repercutido, mais ou menos, sobre determinados países até os dias de hoje. A crise soma-se a outros fatos que vinham ocorrendo anteriormente, quer dizer, ao processo de alteração do processo produtivo capitalista, à internacionalização do capital, à desigualdade social, à diminuição de políticas públicas por parte do Estado nas áreas de educação, saúde e habitação, por exemplo. Nesse contexto, como apresentado anteriormente, diferentes países da Comunidade Europeia têm enfrentado desafios especificamente para o crescimento e para a oferta de emprego.

Sobre os índices que foram identificados no período entre-crises, Laparra e Perez Eransus (2012) analisam algumas características de desempregados na Dinamarca, na Espanha, na França e no Reino Unido nos anos de 2006 e 2010. A tabela a seguir apresenta os dados segundo algumas variáveis.

Tabela 1 – Desempregados por sexo, idade, educação e nacionalidade na Dinamarca, na França, na Espanha e no Reino Unido (2006 e 2010)

	Dinamarca		França		Espanha		Reino Unido	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Homens	3,4	8,4	6,4	19,8	8,9	9,2	5,8	8,8
Mulheres	4,6	6,6	11,6	20,6	10,1	9,5	4,9	7,0
Idade: 15-24	7,7	13,8	17,9	41,6	21,4	23,2	13,6	19,7
Idade: 25-49	3,2	6,5	7,5	18,6	8,3	7,9	4,1	6,1
Idade: 50-64	3,9	5,8	5,7	13,8	6,2	6,6	2,9	4,7
Nível educativo baixo (menos que secundário)	6,7	11,0	10,3	27,4	14,0	15,6	9,2	13,8
Nível educativo médio (secundário)	3,2	7,0	8,5	18,8	8,7	8,7	5,2	8,1
Nível educativo alto (pós-secundário)	3,3	5,0	6,3	11,8	6,5	5,5	2,7	4,2
Nacionais	3,8	7,1	8,1	17,9	9,0	8,8	5,2	7,9
Estrangeiros	8,1	14,5	11,5	32,1	18,3	17,6	8,3	8,2
TOTAL	4,0	7,6	8,6	20,1	9,5	9,3	5,4	8,0

Fonte: Laparra; Perez Eransus (2012, p. 30).

Os dados apresentados pela tabela possibilitam múltiplas análises. Entre elas, identifica-se que, com exceção da França, o desemprego afetou mais os homens que as mulheres no período de 2006 e 2010. Identifica-se que a perda de emprego afetou todas as idades, mas que ela se dá mais intensamente em determinada faixa etária. Em todos os países, a população jovem, que tinha entre 15 e 24 anos, foi afetada pelo desemprego, destacando-se a França que, em 2010, atingiu 41% e onde as pessoas que tinham o maior nível educativo foram percentualmente menos atingidas pela crise. Quanto à diferenciação entre a população nacional e estrangeira, o desemprego afetou, em sua maioria, as duas. Entretanto, quanto à situação dos estrangeiros nos quatro países, cabe evidenciar que, no caso da Dinamarca e da França, houve maior impacto de desemprego.

Ainda segundo Laparra e Perez Eransus (2012), quando se iniciou a crise na Europa, uma entre cada três pessoas estava totalmente desempregada e fazia mais de um ano que se encontrava assim. Além disso, constata-se uma diminuição de salários e de jornada de trabalho, bem como um aumento de contratos temporais e de demissões, por exemplo, identificando-se “um número cada vez maior de pessoas no espaço de pobreza e de exclusão social” na Europa (LAPARRA; PEREZ ERANSUS, 2012, p. 14, tradução nossa).

Alguns dos últimos dados sobre o desemprego, divulgados pela Eurostat (2017), evidenciam que a Grécia e a Espanha apresentam os maiores índices europeus. Em novembro de 2016, a Grécia apresentou o valor de 23% e a Espanha, em janeiro de 2017, de 18,2%. Em janeiro de 2017, a República Checa liderava com a menor taxa de desemprego, 3,4%, seguida da Alemanha, com 3,8%. Também no mesmo período, a Romênia (5,4%), a Áustria (5,7%) e a Irlanda (6,7%) encontravam-se entre aqueles que possuíam a menor taxa de desemprego.

Nesse contexto, pode-se questionar o impacto da crise sobre a população trabalhadora, principalmente a partir do que foi identificado em relação aos três níveis educativos apresentados na Tabela 1. O fato de o desemprego incidir sobre as pessoas mais jovens tem sido a justificativa principal para (re)definir as qualificações necessárias para a inserção no mercado de trabalho e, em específico, na estrutura educacional europeia em face da demanda por um *trabalhador global e nômade*.

O que se tem discutido é que a formação do trabalhador na Europa exigirá mais conhecimentos e competências. Inclusive, tal constatação foi incentivo maior para a elaboração de tentativas de implementação da *Estratégia Europa 2020*, programa que se insere na agenda da Comissão Europeia de políticas de crescimento e emprego. Entre os diferentes programas, nos anos posteriores a 2010, têm-se destacado, por parte de diferentes instituições públicas e empresariais, alguns destinados à formação profissional de jovens e adultos (PARLAMENTO EUROPEO, 2017).

Essas estratégias demonstram a preocupação da Europa diante do desafio de assegurar sua competitividade no mercado global e justificam a identificação da necessidade de se criar um espaço europeu de conhecimento, ou Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). No contexto da globalização, conhecimento é visto como insumo. Logo, passou a ser “amplamente reconhecido como elemento propulsor da esfera econômica, tendo em vista que os sistemas produtivos e a competitividade internacional ancoram-se cada vez mais nos avanços tecnológicos por este gerados” (AGUIAR, 1998, p. 103).

Nesse sentido, desde o final dos anos 1990, os países da Europa têm buscado implementar uma ampla reforma na educação superior que, entre outras diretrizes, conte com o modelo de competências, aspecto que será tratado em seguida.

O Espaço Europeu de Ensino Superior e o modelo de competências

O chamado Processo de Bolonha foi firmado na cidade de Bolonha em 1999, durante uma reunião entre ministros da educação de alguns países europeus. O Tratado tinha como premissa que “a constituição de uma Europa unida e forte dependia de uma educação superior voltada para a inovação, a competitividade e a produtividade”, conforme afirma Dias Sobrinho (2009, p. 132). Ratificando as intenções da reforma, Morgado (2009, p. 50) apresenta os objetivos do Processo de Bolonha como: “a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior [...], a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão)”.

O *Relatório de Implementação de Bolonha 2015* afirma que, nos três últimos anos, 47 países e mais de 4.000 instituições de ensino superior e outras organizações trabalharam no sentido de buscar adequações estruturais e de qualidade no Espaço Europeu de Educação. Embora nem todos os países e instituições tenham aderido ao Processo, o que se impôs nesse contexto, conforme afirma Catani (2010), foi um *caráter de uniformização*, contrário à característica de diversidade organizacional que sempre marcou as universidades europeias durante os séculos de sua história.

Entre as prerrogativas assinaladas no documento, de acordo com Dias Sobrinho (2009), observa-se a adoção de um sistema compatível de titulações e graus, com diploma reconhecido nos países membros, por meio de acumulação de créditos obtidos internacionalmente e validados por um sistema comum de créditos (ECTS – *European Credit Transfer System*). Esse sistema de créditos visa ao acúmulo e à transferência de créditos com base no cumprimento de determinada carga horária num programa de estudos. Os ECTS servem, ainda, como referência para o reconhecimento de títulos adquiridos nos países europeus que aderiram ao Tratado.

No contexto da reforma da educação superior europeia, alguns currículos têm sido formatados a partir da definição de competências gerais e específicas, estabelecidas por meio de um modelo conhecido como *Tuning Educational Structures in Europe*. Bolívar (2009, p. 107-108) explica que o *Tuning Educational Structures in Europe*

[...] tem servido de modelo para o projeto das titulações no processo de convergência de Bolonha. [...] De acordo com “os perfis profissionais” determinam-se as competências vinculadas e, por sua vez, a seleção do conhecimento, sendo que os conteúdos são determinados em função das competências (objetivos) de cada perfil profissional. Os objetivos, em nível geral ou específico, devem ser expressos nos termos das competências, as quais permitem capacitar para um determinado exercício profissional (no Primeiro Ciclo – Graduação) ou para a especialização e a investigação (Segundo Ciclo – Pós-graduação).

Ao estabelecer as competências, o projeto prevê que os conteúdos devem ser organizados de maneira a atender, além da formação, às estratégias didáticas que irão favorecer o aprendizado, atendendo ao que se pede nos perfis profissionais. Aboites (2010, p. 31, tradução nossa) afirma que, “em vez de se concentrar em construir uma lista única de conteúdos acadêmicos para cada curso de graduação em toda a Europa, enfatiza que o objetivo deve ser determinar as chamadas competências”.

Bolívar (2011, p. 118, tradução nossa) explica que, de acordo “com os ‘perfis profissionais’ se determinam as competências vinculadas e, por sua vez, a seleção de conhecimentos e conteúdos se faz em função das competências (objetivos) de cada perfil profissional”. São os objetivos que expressam a capacitação para o primeiro ciclo ou para o segundo ciclo.

Em outra obra, Bolívar (2009, p. 112) expõe o que denominou *tripé*:

Tratar-se-ia então de relacionar a estrutura do conhecimento de uma disciplina escolar (análise de conteúdo), com as exigências formativas ou as demandas profissionalizantes (análise de necessidades) e ambos os aspectos implicará numa determinada seqüência de aprendizagem (análise de tarefas).

De acordo com Bolívar (2009), as competências gerais podem ser aquelas relativas não só à formação, mas às capacidades e habilidades utilizadas em diversas situações – por exemplo, habilidade de liderança e planejamento –, e servem para qualquer titulação. O autor afirma, ainda, que essas competências “são desenvolvidas em grande parte utilizando métodos e formas apropriadas do ensino e aprendizagem” (BOLÍVAR, 2009, p. 108). Já as habilidades específicas dizem respeito àquelas áreas de estudo, ao conhecimento propriamente dito e, segundo o mesmo autor, “fazem referência aos métodos e técnicas apropriados pertinentes à área, por exemplo, análise de manuscritos, análise química, técnicas da amostragem, etc., de acordo com a área específica” (BOLÍVAR, 2009, p. 108).

A origem do termo *competências*, comentada no início deste texto, é criticada por Bolívar (2011) quando o autor afirma que:

[...] o termo competências tem sua origem no mundo dos negócios e isso o torna suspeito como modelo de formação para a educação básica e superior, ao vinculá-lo às políticas neoliberais que subordinam a educação às demandas do mercado de trabalho e da gestão de recursos humanos. (BOLÍVAR, 2011, p. 110, tradução nossa).

Em seguida, Bolívar (2011, p. 117, tradução nossa) faz menção ao Real Decreto 1393/2007 (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2007), espanhol, sobre *Ordenación de las Enseñanzas Universitarias*, que traz orientações sobre como “os planos de estudos que conduzem à obtenção de um título deverão, portanto, ter no centro de seus objetivos a aquisição de competências por parte dos estudantes”. Mais uma vez, o autor expõe a subordinação da educação superior ao mercado de trabalho ao se adaptar a essa estrutura de titulações, expressando os resultados da aprendizagem em competências. Nas palavras do autor, “além de outros perigos, para muitos envolve subordinação excessiva às exigências do mundo profissional e do mercado de trabalho” (BOLÍVAR, 2011, p. 118, tradução nossa).

Não obstante, os currículos, em algumas universidades da Europa, vêm sendo formulados a partir de orientações de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, numa clara evidência dos objetivos do capital de incorporação dos cidadãos europeus no mercado de trabalho competitivo e global. Bolívar (2011) afirma que é uma preocupação da Comissão Europeia o grande número de estudantes que abandonam o ensino sem antes ter adquirido as capacidades que são exigidas para sua inclusão na sociedade do conhecimento, bem como no mercado de trabalho.

Por isso, a Comissão Europeia tem estabelecido, por meio de documentos, as competências necessárias para uma formação que garanta a inclusão dos jovens no mundo do emprego. São capacidades que precisam ser desenvolvidas, como as oito competências-chave ou *Key Competences*:

[...] comunicação na língua materna; comunicação em língua estrangeira; competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências interpessoais, interculturais, sociais e cívicas; espírito empreendedor; e expressão cultural. (BOLÍVAR, 2011, p. 112, tradução nossa).

Os currículos de algumas instituições de formação básica e superior dos Estados Membros da União Europeia têm sido alterados para contemplar tais competências. Esse fato reforça a necessidade de flexibilização por parte do indivíduo e a busca de formação continuada a fim de manter sua empregabilidade.

Sobremaneira, o conteúdo apreendido no seio da universidade tem sido orientado pelas demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se transfere para o indivíduo a responsabilidade pela aquisição das competências exigidas pelo mercado laboral. Conforme afirma Dias Sobrinho (2009, p. 137):

O mercado de trabalho exige atitudes e habilidades socioprofissionais múltiplas e flexíveis aliadas a competências técnicas e científicas que dêem conta dos aspectos mais gerais do conhecimento e da atuação profissional e também dos mais específicos e mutáveis.

Oliveira (2003, p. 65) apresenta uma reflexão crítica sobre a noção de competência ao afirmar que,

[...] desde o início, a noção de competência foi muito criticada por seu caráter reducionista, atrelado ao desenvolvimento de ferramentas técnicas, que objetivam uniformizar, padronizar a complexidade de relações existentes entre a formação do trabalhador e o emprego, tendo em vista uma dimensão utilitarista e pragmática, voltada para facilitar a mobilidade de trabalhadores na União Européia.

Uma vez que existe a preocupação em se atingir uma demanda mercadológica, questiona-se se o papel do docente nessa estrutura, enquanto condutor do processo de aprendizagem, estaria direcionado para a formação profissional, especializada, por vezes

acrítica e amputada, em detrimento da pesquisa descomprometida e das necessidades individuais dos alunos pelo conhecimento então disponível. É nesse sentido que se pode usar as palavras de Bolívar (2011, p. 114, tradução nossa): “as competências se convertem em ganhos de aprendizagem, em vez da aquisição de conhecimentos, afetando os objetivos, o papel do professor, as atividades de ensino e a própria avaliação”.

Consensos e conflitos no modelo de Bolonha

Apesar dos desafios enfrentados pela reforma da educação superior na Europa, mudanças positivas podem ser observadas. O *Relatório de Implementação de Bolonha 2015* traz os avanços registrados até então no espaço europeu de cooperação universitária. No que diz respeito à qualidade, há fortes indícios de que esta tem sido estimulada e de que algumas instituições de ensino superior vêm desenvolvendo estratégias próprias para garantir a qualidade. Nesse sentido, o relatório afirma que os sistemas de garantia de qualidade, com foco no ensino, estão evoluindo e que há uma preocupação com a transparência e a publicização dos resultados das avaliações, mesmo quando esses resultados não são positivos (EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE/EACEA/EURYDICE, 2015).

Há ainda alguns autores que, apesar do posicionamento crítico, consideram algumas virtudes no modelo. Lopéz Lopéz (2011) apresenta algumas críticas ao Processo e expõe de maneira clara algumas posições contrárias e outras favoráveis à reforma. Dentre as posições contrárias destacam-se, de acordo com a autora, receios sobre a “perda de identidade da instituição universitária e de seu referencial de formação para as políticas de mercado e interesses do neoliberalismo” (LOPÉZ LOPÉZ, 2011, p. 161, tradução nossa).

Por outro lado, a autora apresenta algumas posições favoráveis ao modelo de competências e seu potencial valor formativo, e afirma que “a abordagem por competências não significa, necessária e exclusivamente, adotar uma orientação mercantilista e neocapitalista” (LOPÉZ LOPÉZ, 2011, p. 162, tradução nossa). Assim, apresenta a posição de alguns colegas que defendem o modelo e suas contribuições para a formação dos estudantes e propõe reflexões, por exemplo, sobre o papel do docente e seus desafios no contexto do EEES. Entretanto, a autora destaca que não se deve desconsiderar ou esquecer os perigos e riscos advertidos por aqueles que são contrários ao enfoque por competências.

No que tange à formação e à aplicabilidade do conhecimento adquirido nos diversos contextos, há de se considerar o que diz o *Relatório de Implementação de Bolonha 2015* ao afirmar que a maioria dos países valoriza a aprendizagem centrada no aluno, apesar de ponderar que há um grupo que não considera esse aspecto sequer na legislação e, nesse sentido, é preciso avançar (EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE/EACEA/EURYDICE, 2015).

Assim, torna-se pertinente considerar as palavras de Dias Sobrinho (2009, p. 149): “Títulos e diplomas, como se sabe, se baseiam em regras e geram direitos, o que nem sempre é fácil de concertar em um plano internacional”. As palavras do autor suscitam uma reflexão sobre as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes nos países do bloco. Como é possível considerar que a formação em um país é equivalente a outro em termos de tempo, qualidade, carreira e até retorno financeiro, quando se pensa que os conhecimentos adquiridos na escola ou mesmo na universidade não são tão úteis fora do espaço escolar?

Nesse sentido, adverte Bolívar (2011, p. 115, tradução nossa), há também uma “falta de habilidades básicas para adequar-se a situações postas na vida e no trabalho, que exigem respostas complexas”. O autor alerta para o perigo de se modificar qualitativamente o modo de aprender e ensinar.

Assim, entende-se que a educação inicial deveria preparar o cidadão para uma vida plena e dotá-lo de um capital cultural mínimo para integrar-se à sociedade. A escola deveria assegurar aprendizagens fundamentais para uma participação cidadã, integrada na vida coletiva. As competências básicas para essa formação deveriam, portanto, ser contempladas nas matérias e disciplinas já nos anos iniciais, de maneira transversal em cada uma delas em maior ou menor grau (BOLÍVAR, 2011).

Bolívar (2011) adverte, ainda, que os problemas sociais, nos últimos anos, têm sido delegados às escolas e ao corpo docente. Isso tem trazido acúmulo de tarefas e sentimento de frustração nos docentes, pois a escola deveria centrar-se em assegurar aprendizagens essenciais, baseadas em competências básicas que são indispensáveis para uma efetiva participação na vida pública e no mundo do trabalho, sem o risco da exclusão. Entretanto, a escola não tem dado conta disso.

Ademais, questiona-se aqui o fato de que a exigênciaposta para que os indivíduos adquiram competências-chave ou básicas não contempla a garantia de que todos os cidadãos poderão alcançar os níveis de competência para a vida de maneira equitativa. Para Bolívar (2011), não se pode deixar essa garantia à sorte do indivíduo, de sua família ou da sociedade. O autor defende que “a aprendizagem real só tem lugar na e para a ação” (BOLÍVAR, 2011, p. 137, tradução nossa).

Quanto aos objetivos das competências na educação superior, cabe pontuar que estes têm colocado a universidade a serviço do mercado de trabalho, controlado pelo capital. Apesar das críticas, o *Relatório de Implementação de Bolonha 2015* considera positiva a relação emprego e qualificação. As estatísticas apresentadas no relatório revelam que houve melhoria nas perspectivas de emprego para os jovens que se qualificaram, apesar do impacto da crise econômica, que justifica um percentual de 20% de jovens muito mais qualificados do que o exigido para os trabalhos em que se encontram (EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE/EACEA/EURYDICE, 2015).

Sendo assim, os conteúdos expressos em competências e vinculados a perfis profissionais supõem um conhecimento utilitário, ou seja, para ser usado num determinado contexto:

Partir do perfil profissional como base para a tomada de decisões supõe subordinar o ensino universitário ao mundo do trabalho de “empregadores”, agora expresso em termos de competências. Como não esconde seus mentores, na sociedade globalizada se deseja contar com um mercado de trabalho flexível: formar os indivíduos que possuem competências ativas para se adaptarem a um futuro de trabalho em mutação, em uma aprendizagem ao longo da vida. (BOLÍVAR, 2011, p. 122, tradução nossa).

Observa-se que os esforços para realização desse projeto de reforma educacional superior na Europa têm, na sua base, a necessidade de garantir a sobrevivência dos países

europeus na dinâmica do mercado global, aumentando sua competitividade e propagando a educação superior europeia e seus programas (DIAS SOBRINHO, 2009). Conforme Bolívar (2011), a estratégia da UE de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior é *defensiva*. Em outras palavras, é uma estratégia de preparar as bases para poder competir.

Desde o início da implantação do Processo, 15 anos se passaram. Em meio às polêmicas discussões sobre o modelo proposto, relatórios oficiais e outras publicações ratificam que o Processo de Bolonha tem avançado na Europa no sentido de permitir a homogeneização de estudos superiores naquele continente, garantindo a mobilidade dos estudantes e profissionais no bloco e no mercado global. Destaca-se que a UE ainda discute a coesão dos currículos e o reconhecimento mútuo de conteúdos entre as instituições ou a *harmonização* do ensino superior (ZGAGA, 2011).

Entretanto, existem resistências e inúmeras dificuldades que vêm sendo enfrentadas pelas instituições, pelos alunos e pelos docentes, nos diversos países. Os maiores esforços têm sido empreendidos nas mudanças estruturais vinculadas às novas propostas de formação e, em menor medida, nas mudanças culturais e qualitativas que esse modelo propõe (LOPÉZ LOPÉZ, 2011).

Ademais, alguns autores discutem se a educação, enquanto bem público, tem sido negligenciada no Processo de Bolonha e apresentam críticas a ele, unindo-se às associações de estudantes. Nesse sentido, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 14) afirmam:

As associações representativas dos estudantes europeus têm-se afirmado como um dos setores mais críticos, observando que as condições dos estudantes raramente têm melhorado, que os entraves financeiros à mobilidade persistem, que a participação estudantil nos processos de avaliação continua muito frágil, que o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) se encontra bastante dificultado em certos países, até pelo pagamento de taxas elevadíssimas que, segundo a OCDE, se devem progressivamente aproximar dos custos reais por aluno.

Para além disso, há registros de más práticas que colocam em risco o Processo, trazendo outras resistências. Uma publicação da ESIB (*The National Unions of Students in Europe*) (2005), intitulada *The black book of the Bologna Process* (ou *O livro negro de Bolonha*, em tradução nossa), aponta, por exemplo, para deficiências na implementação de ECTS e suplemento aos diplomas nas faculdades da Polônia, e acusa atribuições arbitrárias de ECTS na Dinamarca. Menciona a Áustria como um bom exemplo de implementação do modelo de Bolonha, embora apresente alguns problemas práticos ideológicos. Apesar disso, o *Relatório de Implementação de Bolonha 2015* afirma haver progressos desde 2012 na implementação dos ECTS, principalmente no que diz respeito à transferência desses créditos para outras instituições, o que vai ao encontro dos objetivos do programa de ampliar a mobilidade no espaço europeu (EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE/EACEA/EURYDICE, 2015).

Em suma, a reforma educacional na Europa é motivo de muita discussão. Mas é consenso que ainda há muito o que se fazer. O próprio *Relatório de Implementação de Bolonha 2015* reconhece essa necessidade e explica que há empenho por parte dos países do bloco em busca de um objetivo único, porém em ritmos distintos. O documento destaca,

ainda, a necessidade de reforçar as bases do Processo de Bolonha por meio da participação de políticos, docentes e estudantes que intercambiam no espaço europeu de educação, o que seria bem razoável. Ainda assim, é previsível que os desafios se imponham com veemência, dada a diversidade cultural, as condições sócio-históricas e as mudanças que ilustram o cenário do mundo globalizado.

Considerações finais

Ao refletir acerca das transformações inerentes ao capitalismo global, percebe-se que a dinâmica de reestruturação da produção modificou fortemente os processos de trabalho, bem como as estratégias de formação para o trabalho e disseminação do conhecimento. Considerou-se que a garantia da competitividade dos países capitalistas no mercado global os impele a investir em desenvolvimento de tecnologias utilizando o conhecimento como insumo fundamental para a expansão de suas atividades lucrativas. Nessa arena de disputa, a Europa não hesitou em criar um espaço europeu do conhecimento e implementou uma extensa reforma educacional superior, conhecida como Processo de Bolonha, que vem tomando proporções mundiais e provocando opiniões diversas.

Observou-se que existem dificuldades institucionais nos Estados-nação que aderiram ao Processo e que as universidades, embora com alguma resistência, têm seguido o modelo proposto, privilegiando em seus currículos o desenvolvimento e a aquisição de competências gerais e específicas, conforme ditam os perfis profissionais no mercado de trabalho. Pondera-se, porém, que, ao direcionar a formação dos novos profissionais com base no modelo proposto, a universidade se subordina aos ditames do mercado de trabalho, anulando e amputando a formação holística, que prepara o cidadão para uma participação ativa na vida coletiva.

Decorre ainda do que foi exposto que o modelo de Bolonha, para além das dificuldades que se apresentam para instituições e alunos em termos de reconhecimento de créditos e titulações, acesso e mobilidade, exige um esforço para legitimar as competências adquiridas. A posse de competências se estabelece pelo sistema de créditos, como um indicador de aprendizagem, e representa uma visão global do que é a formação profissional do indivíduo. Entretanto, a formação traduzida em títulos não garante que o trabalhador possua as competências para atuar em determinado cargo, posto que o perfil do cargo será preenchido conforme convém ao gestor do capital.

Mediante os índices de emprego e desemprego que foram apresentados, a inserção no mercado de trabalho na Comunidade Europeia tem desafiado diferentes segmentos sociais quanto à (re)definição de estratégias, seja pela sociedade civil seja pelo poder público na esfera estatal.

A educação, como está posta, baseada em um modelo de competências, configura o desenvolvimento de um conhecimento utilitarista, estratificado, que supervaloriza a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação para o mundo do trabalho, no seu sentido ontológico. Dessa forma, subordina a aprendizagem às demandas do capital e transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade, condicionada ao desenvolvimento de competências gerais e específicas traduzidas em

titulações das mais diversas. Ao refletir sobre as questões aqui expostas, arremata-se deste pretenso ensaio a latente questão: Para que competências?

Referências

ABOITES, Hugo. La educación superior latinoamericana e el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto tuning de competências. **Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe UNESCO**, v. 15, n. 1, 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela. Sistemas universitários na América Latina e as orientações políticas de agências internacionais. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 3-105.

BOLÍVAR, Antônio. El enfoque por competências en educación general y educación superior: entre la inclusión social y el mercado laboral. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 109-156.

BOLÍVAR, Antônio. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 101-128.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set/dez. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. **Processo de Bolonha e impactos na América Latina**: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 129-152.

ESIB. The National Unions of Students in Europe. **The black book of the Bologna Process**. May 2005. Disponível em: <<https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Bologna-Black-Book-ESU-ESIB.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE/EACEA/EURYDICE. **The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report**. Luxembourg: Office of the European Union, 2015. Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

EUROSTAT. **Statistics explained**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, ed. especial, p. 183-196, 2001.

GOBIERNO DE ESPAÑA. **Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 2007. Disponível em: <<http://www.boe.es>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-137.

LAPARRA, Miguel; PEREZ ERANSUS, Begoña (Coord.) Crisis y fractura en Europa - causas y efectos en España. **Colección Estudios Sociales**, Barcelona, n. 35, 2012. Disponível em: <[http://beta.fundacionaccionsolidaria.es/documentos/archivos/bibliograf%C3%ADa/crisis_y_fractura_social_en_europa_\(caixa_2012\).pdf](http://beta.fundacionaccionsolidaria.es/documentos/archivos/bibliograf%C3%ADa/crisis_y_fractura_social_en_europa_(caixa_2012).pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_abstract&tIngr=pt>. Acesso em: 1 nov. 2016.

LOPÉZ LOPÉZ, Maria Carmen. El proceso de Bolonia: professorado y modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 157-180.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p. 277-312.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em: 6 jul. 2015.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas: Papirus, 2003. (Prática pedagógica).

PALAZUELOS MANSO, Enrique. **Fases del crecimiento económico de los países de la Unión Europea**. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales, 2005. Disponível em: <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2013-10-27-2005%20WP%202006-05.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PARLAMENTO EUROPEO. **Fichas técnicas sobre la Unión Europea**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftulid=FTU_5.13.3.html>. Acesso em: 3 abr. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências:** as questões dos professores. Lisboa: Presença, 2003.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise (Org.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ZGAGA, Pavel. O processo de Bolonha e seu papel nos países em transição. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior:** análise de uma década do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 39-66.

Recebido em: 05.01.2017

Revisões em: 07.03.2017

Aprovado em: 05.07.2017

Christine Veloso Barbosa Araújo é mestra e doutoranda em Desenvolvimento social pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Viviane Nascimento Silva é mestra e doutoranda em Desenvolvimento social pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). É professora de Sociologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Sarah Jane Durães é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda em Sociologia pela Universidade de Barcelona (Espanha).