



PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE BOLONHA: O PROJETO *TUNING* AMÉRICA LATINA

Tatiana Carence Martins¹

RESUMO: O presente estudo analisa algumas das influências do Processo de Bolonha nas políticas de educação superior no âmbito da América Latina, a partir da abordagem do Projeto *Tuning* América Latina, investigando como que este reflete a lógica da pedagogia das competências e questiona a função da universidade diante da sociedade. O método adotado é o da pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Amplamente, a pesquisa considera a atual fase do capitalismo, nomeada de acumulação flexível, e a relação da educação superior com a noção de *sociedade do conhecimento*. O Processo de Bolonha, neste contexto, surgiu como política pública inserido na União Europeia, tendo como objetivo fim a ampliação da vantagem competitiva do bloco em termos de educação superior e a internacionalização de seu *modus operandi*. Como exemplo, verifica-se o Projeto *Tuning* aplicado à América Latina, que buscando alinhamento às orientações de Bolonha, agiu como metodologia para compatibilizar e comparar as formações universitárias, com vistas à transnacionalização dos currículos e da formação de mão-de-obra em nível mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto *Tuning* América Latina. Pedagogia das competências. Processo de Bolonha. Universidade latino-americana.

SOCIEDADE ATUAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Geralmente sendo discutida no âmbito das políticas sociais, a educação está ligada à ideia de desenvolvimento no imaginário social e, no que diz respeito à educação superior, esta tendência é acentuada.

Tendo como pano de fundo a crise na contemporaneidade que atinge indivíduo e sociedade no século XX, perpetuando-se até os dias atuais e, como resultante da constatação da falência do Estado de Bem-Estar Social, assim como o surgimento de planos e orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), a sociedade entrou em uma era da contemporaneidade, das tecnologias, da supervalorização da informação e, finalmente, da incerteza, da fluidez das relações humanas:

Aplaudida por uns, que a idealizam como a nova utopia dos cosmopolitas e vêm satisfeitas grande parte das suas aspirações, odiada por outros, que sentem na pele os efeitos nefastos de tal processo, o que se verifica é que a globalização não tem tido o mesmo alcance, nem tem avançado ao mesmo ritmo, tanto ao nível das diversas regiões do mundo quanto das distintas vertentes que integra. Boaventura Santos (2002, p. 33) identifica-a como “um vasto e imenso campo de conflitos entre

¹ Mestranda em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP) e Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: tatiana.martins@usp.br.

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”, associados à emergência de uma nova divisão internacional do trabalho, num cenário econômico onde as empresas multinacionais passaram a assumir um lugar central, com implicações para as políticas nacionais dos vários países, que se vêem compelidos a responder a uma série de exigências da economia mundial e a proceder a reestruturações internas (MORGADO, 2009, p. 39).

Considerando, assim, este contexto de crise globalizadora, volta-se a questionar a função da formação em nível superior para a denominada *sociedade do conhecimento*, de maneira que a educação superior passa a ser vista como instrumento de desenvolvimento econômico e social, podendo-se dizer que: “(...) la educación – y la superior en particular – se convertía en pieza estratégica de la nueva economía del conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica”. (ABOITES, 2010, p. 27).

UNIÃO EUROPEIA E PROCESSO DE BOLONHA

Em resposta aos novos rumos da sociedade contemporânea, tornam-se evidentes, no campo político, estratégias de integração dos Estados, com objetivos de identidade, fortalecimento e ampliação dos mercados, da política e da economia. Data-se, contudo, de 1992 o surgimento, a partir da assinatura do *Tratado de Maastricht*, da União Europeia (UE), determinando, para além das políticas econômicas, novos modos de regulação das políticas de educação superior nos Estados, em diálogo com os efeitos da globalização.

Pode-se considerar, entretanto, que com quase um milênio de existência, a instância da universidade, na Europa, já foi, em cada uma das civilizações de seu continente, pensada e teorizada, transformada enquanto estrutura organizacional. Diante dos variados modelos, desde a Idade Média até hoje, tais como o humboldiano e o napoleônico, por exemplo, as universidades europeias foram inspiradoras e, de certa forma, norteadoras dos *modus operandi* de instituições da mesma natureza em todo o mundo.

A multiplicidade de instituições e, logo, de modos organizacionais existentes na Europa sempre foi, neste sentido, algo positivo antes de ser um problema, significando diversidade de ideias, culturas, ideologias, e proporcionando, com isso, os mais variados intercâmbios e parcerias, tanto em pesquisa quanto em ensino. A diversidade de universidades na Europa, neste sentido, poderia ser considerada como patrimônio intelectual da humanidade, pois serve e serviu de base para estudos desenvolvidos em outras localidades, tais como América do Norte, América Latina e Ásia, como nas palavras de Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 8): “(...) heterogeneidade enriquecedora; um produto histórico-cultural e o resultado, também, da capacidade de auto-governo e do exercício da



autonomia das universidades”.

Paradoxalmente a esta elevação da diversidade e riqueza cultural surge, no ano de 1998, uma proposta de unificação dos diversos sistemas de educação superior na Europa, mais que isso, este projeto visava à criação de um “Espaço Europeu de Educação Superior”, na linha do conceito da *União Europeia*, eivado de matizes político-econômicos. Neste ano, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido firmaram a *Declaração da Sorbonne*, já projetando as primícias do que viria a ser assumido no ano seguinte. Em 1999, vinte e nove países assinam a *Declaração de Bolonha*, concordando em colocá-la em pleno funcionamento até o ano de 2010.

Com a Declaração de Bolonha a UE propôs-se à criação de uma política pública de educação superior supranacional, tendo especificados objetivos, princípios e linhas de ação que, acertadas por todos os membros, deveriam reger, a partir de então, os caminhos da educação superior de cada um deles em âmbito também nacional².

A reforma de Bolonha prevê, ainda, em seu elencado de documentos, a obtenção de um alcance mundial de suas medidas, visando uma maior “atratividade” do sistema europeu de educação superior, nomeadamente Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), e obtenção de maior competitividade deste, culminando no objetivo de retomada da primazia da Europa no mercado de conhecimento.

Teremos que fixar-nos no objectivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA

Como estratégia do eixo da internacionalização da reforma universitária europeia surgiu, em 2000, o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, justificado pela necessidade de unir e atender aos objetivos políticos do Processo de Bolonha e da Estratégia de Lisboa, contribuindo significativamente para a consolidação do Espaço

² O Processo de Bolonha define as seguintes linhas de ação: 1) Adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3) Estabelecimento de um sistema de créditos; 4) Promoção da mobilidade; 5) Promoção da cooperação Europeia na garantia da qualidade; 6) Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7) Aprendizagem ao longo da vida; 8) Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9) Promover a atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10) Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior de Investigação (ANTUNES, 2009, p. 28-29).

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



Europeu de Educação Superior (EEES), e tendo a pretensão de tornar-se uma metodologia de organização das estruturas acadêmicas em nível superior.

O termo *tuning* remete ao conceito musical de afinação, e metaforicamente já traduz a intenção do projeto de “afinar” as estruturas curriculares dos diversos sistemas de educação superior integrantes do EEES, através do que seriam pontos de acordo, de convergência e de entendimento mútuo, baseados em resultados de aprendizagem, competências, habilidades e destrezas, sem caráter normativo, mas somente como uma “referência”, um guia ao que se considera “o comum” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 18). Nasce assim, com o Processo de Bolonha, a ideia de homogeneizar a formação acadêmica e profissional através da aprendizagem por competências.

Durante a IV Reunião do Espaço de Educação Superior União Europeia América Latina Caribe (UEALC), em Córdoba no ano de 2002, surge a proposta de criação do Projeto *Tuning* América Latina, que se tratava da “versão latino-americana” *Tuning Educational Structures in Europe*, já em funcionamento no EEES. A implementação do projeto na América Latina, contudo, iniciou-se em 2004. Em 2007 concluiu-se a primeira fase por meio da publicação de um relatório final. A segunda parte do Projeto deu-se no período de 2011 a 2013.

A iniciativa de “importação” do Projeto *Tuning* foi dada por representantes de universidades latino-americanas, selecionados pelos Ministérios de Educação, Conselhos de Educação Superior ou Conferências de Reitores de cada um dos países participantes. Participaram do Projeto 18 países latino-americanos e 13 europeus³, sendo 186 universidades, representadas por mais de 230 acadêmicos. Estes foram agrupados em 16 grupos temáticos, sendo 15 disciplinas – Administração de Empresas, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química, e um grupo que tratou a respeito da inovação. Houve ainda a definição de um Centro Nacional *Tuning* (CNT) em cada país envolvido, que era responsável pela coordenação da coleta de dados para o projeto. “Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles (...)”. (BENEITONE et. al. 2007, p. 13).

³Os países latino-americanos participantes foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Os europeus foram: Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Lituânia, Países Baixos, Portugal e Romênia.

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



O Projeto apresentou como objetivo geral “contribuir com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular”, sendo os objetivos específicos:

1. Avançar nos processos de reforma curricular com base em um enfoque sobre competências na América Latina, completando a metodologia Tuning.
2. Aprofundar o eixo de empregabilidade do projeto Tuning, desenvolvendo perfis de egresso vinculados às novas demandas e necessidades sociais, construindo as bases de um sistema harmônico que consiga desenhar esse enfoque de aproximação entre as diplomações.
3. Explorar novos desenvolvimentos e experiências em torno da inovação social universitária, e particularmente em relação ao eixo de cidadania do projeto Tuning.
4. Incorporar processos e iniciativas já implementadas em outros contextos para a construção de quadros disciplinares e setoriais para a América Latina.
5. Promover a construção conjunta de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação de competências na implementação dos currículos que contribuam para melhorar continuamente a qualidade, incorporando níveis e indicadores.
6. Desenhar um sistema de créditos acadêmicos, tanto para a transferência quanto para a acumulação, facilitando assim o reconhecimento de estudos na América Latina como região, e possibilitando ainda a articulação com os sistemas de outras regiões.
7. Fortalecer os processos de cooperação regional favoráveis às iniciativas de reformas curriculares, aproveitando as capacidades e experiências dos diferentes países da América Latina. (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2014).

A estrutura do Projeto *Tuning* América Latina organiza-se por meio de uma coordenação geral, exercida pela Universidade de Deusto, representando a União Europeia, e pela Universidade de Buenos Aires, representando o lado latino-americano. Há ainda um comitê de gestão, com um núcleo técnico operativo. Em outra instância têm-se os 15 grupos de trabalho de cada uma das áreas acima referidas, um grupo de trabalho formado pelos representantes dos CNTs e, por fim, há quatro redes setoriais, das áreas de conhecimento assim definidas: saúde, ciências naturais e exatas, engenharia e ciências sociais e humanas. Foram definidas quatro linhas de trabalho, respectivamente: 1) Competências (genéricas e específicas); 2) Enfoques de ensino, aprendizado e avaliação; 3) Créditos acadêmicos e 4) Qualidade dos programas, com vistas a atingir:

1. Acordos gerais sobre a elaboração dos perfis acadêmico–profissionais das diplomações, baseados nas competências e resultados do aprendizado nas quinze áreas temáticas envolvidas no projeto.
2. Propostas de quadros disciplinares sobre as competências para quatro setores (Saúde, Engenharia, Ciências Naturais e Exatas, Ciências Sociais e Humanidades) elaboradas a partir das 15 áreas temáticas trabalhadas.
3. Proposta de um sistema de análise para antecipar as novas profissões emergentes na sociedade, além das novas competências requeridas para esses casos.
4. Modelo de inovação social universitária que descreva as dimensões e



- competências que configuram o mesmo, além dos possíveis indicadores para sua avaliação.
5. Estratégias comuns para avaliação, ensino e aprendizado das competências.
 6. Orientações político-educativas para o estabelecimento de um sistema de créditos acadêmicos para a América Latina.
 7. Estratégias comuns para a medição do volume de trabalho dos estudantes e sua vinculação com os resultados do aprendizado nos planos de estudo.
 8. Quinze redes temáticas de universidades européias e latino-americanas trabalhando de forma ativa para a reforma e modernização das diplomações e do reconhecimento.
 8. Uma Rede de Responsáveis da Política Universitária (Centros Nacionais Tuning) trabalhando de forma ativa, e ainda aportando seu apoio e contexto político para as universidades. (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2014).

Com o surgimento do Projeto *Tuning* América Latina em 2004 as universidades latino-americanas são abrangidas pelo Processo de Bolonha, ocasionando que este, a partir de então, não pode mais ser entendido apenas como um fenômeno europeu, regional, mas antes, mundial, internacionalizado, globalizante. Nas palavras de Aboites (2010, p. 31), esta iniciativa ocasiona sérias consequências aos países latino-americanos, dentre as quais:

(...) 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a A.L.; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades; 3) mantiene la tesis del "pensamiento único" trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y para toda América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de esta región; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores e estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria. Se trata ahora de implantar en América Latina la propuesta europea de cómo debe ser el proceso formativo de profesionales, cuáles deben ser sus objetivos e pedagogía, valores, orientación y, por supuesto, evaluación.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO PROJETO *TUNING* AMÉRICA LATINA

Tal como em *Tuning Educational Structures in Europe*, o Projeto *Tuning* América Latina parte do conceito de competência para expressar os resultados de aprendizagem, sendo entendida como

(...) una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La promoción de estas competencias es el objeto del programa educativo. Las competencias cobran forma en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Quien las obtiene es el estudiante. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 14)

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



O Projeto *Tuning* América Latina apresentou, como resultado dos grupos de trabalho definidos, uma lista de competências genéricas, que se aplicaria a qualquer carreira da educação superior no continente, e listas de competências específicas, cada qual referente a uma das áreas de trabalho do projeto. As 27 competências genéricas para a América Latina são (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2014):

1. Capacidade de abstração, análise e síntese
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
3. Capacidade para organizar e planificar o tempo
4. Conhecimentos sobre a área de estudo e 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 na utilização das tecnologias da informação e da comunicação
9. Capacidade de investigação
10. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente
11. Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas
12. Capacidade crítica e autocrítica
13. Capacidade para agir em novas situações
14. Capacidade criativa
15. Capacidade para identificar, delinear 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 seu meio sócio-cultural
22. Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma
25. Capacidade para formulação e gestão de projetos
26. Compromisso ético
27. Compromisso com a qualidade

O Projeto *Tuning* sinalizou, em seus documentos, como ponto fundamental uma mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem, sendo que naquele a unidade de medida seria o trabalho docente, e nesta, se trata do trabalho discente. Esta concepção coaduna com a do *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS), na qual através dos créditos, reconhecimentos em todo o EEES, o trabalho do estudante é medido.

É importante repensar, neste contexto, os conceitos envolvidos no sistema ECTS, e reforçados no Projeto *Tuning*, a partir do entendimento da lógica do *regime de acumulação flexível* (HARVEY, 2009). Os créditos ECTS funcionam, à luz desta concepção, como elemento de medida, valor de câmbio da mercadoria humana, ou mais precisamente no conceito trazido por Gorz (2005), do capital humano. A comparabilidade e mobilidade desejadas relacionam-se à necessidade de mobilização da força de trabalho, a



mundialização do capital humano conforme a mundialização da economia, a chamada flexibilidade do profissional:

El *ECTS* y otras políticas educativas buscan un incremento en la 'medida' tanto de las titulaciones como de las calificaciones a fin de promover la movilidad estudiantil en función de las demandas de una formación y un mercado de trabajo cada vez más internacionalizados. A esta operación propiamente la llamaríamos algo así como el adecuado establecimiento del *valor de cambio* de la mercancía em que consiste el trabajador formado en las instituciones de educación superior con el motivo de evitar innecesarios y costosos desajustes y fricciones en su circulación, mejorando su empleabilidad y facilitando su constante readaptación a los 'desafíos del entorno', es decir, a las necesidades de ampliación y acumulación capitalistas. 'Movilidad' es la forma amable de decir *desarraigo*, de decir *movimiento* tras la fuerza atractora del capital. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 276).

Bolívar (2009) aponta que uma grande implicação do Projeto *Tuning* América Latina seria a orientação predominantemente empresarial e mercadológica, isto porque responderia a uma economia que requer do campo da educação, especificamente da educação superior, a formação do capital humano, uma vez que haveria a exigência, por parte dos empregadores de conhecer melhor o que seria, na prática, um determinado título. Com uma lista de competências disponível por curso, e padronizada entre os países, seria mais fácil este trabalho de escolha dos melhores profissionais, e desta maneira,

(...) el listado detallado de hasta más de cien competencias pro cada profesión (sumando genéricas y específicas) logra el objetivo de transparentar los atributos de los profesionales. Es posible saber con precisión qué sabe, qué puede hacer y cómo es (valores) la persona, cada competencia debidamente evaluada y calificada. Como em el costado de las cajas de cereales, la tabla de competencias enlista los componentes de la mercancía humana cuya renta pondera el empresario. (ABOITES, 2010, p. 34).

A formulação de uma lista de competências por curso e, logo, a aplicação de uma pedagogia que tenha como foco o resultado da aprendizagem, e não o seu processo, leva a questionar a cerca da possibilidade de espaço à criatividade do discente frente a processo. Outro ponto que merece discussão se refere às dificuldades que um discente venha a ter no processo de ensino-aprendizagem ou mesmo as diversas possibilidades de aprendizado para além do previsto em determinada competência, tendo em vista que será avaliado, neste modelo, de acordo com um fim específico, único a cada competência. Aparentemente, poderia ser considerado como "incompetente", por não conseguir determinada competência, mas sem que se considerem outras aprendizagens que possa ter logrado durante o processo. O espaço para a construção do conhecimento, e não somente o treinamento a determinadas competências, é reduzido:

Es, en este sentido, un modelo y un método de selección de las competencias sumamente restrictivo, poco incluyente e inclinado al pensamiento y carácter únicos. Es tan escaso el espacio destinado propiamente al conocimiento que este viene a

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



ser más bien un conjunto de fragmentos, cápsulas informativas que necesariamente ofrecen sólo el conocimiento más inmediato y superficial para ejercer la profesión. (ABOITES, 2010, p. 35).

A problemática complexifica-se a partir do ponto que se pensa, ainda, ser a América Latina, assim como a Europa, e ainda mais por sua formação histórica social, uma região de diversidade de culturas, o que torna uma tentativa de “padronização” da formação superior uma tarefa de certa forma pretensiosa, ou mesmo, impositiva.

Bolívar (2009) também sinaliza como relevante consequência da “metodologia *Tuning*” o fato de romper-se com o modelo humboldtiano de universidade, ademais de subordinar as instituições aos ditames do mercado de trabalho, uma vez que as competências de cada carreira são construídas a partir destes parâmetros.

Coloca-se em questão, neste sentido, o próprio papel da universidade, de maneira que não seria mais o local da produção do conhecimento, da pesquisa, da formação social, mas antes, formadora para um rol de competências determinadas em função das necessidades do mercado de trabalho, ou da sociedade globalizada ou mesmo da chamada sociedade do conhecimento:

también afectara a las universidades como centros de cultura, polos de desarrollo y patrimonio social, capaces de dar respuestas a las variadas necesidades del conocimiento de sociedades muy diferenciadas y cultural y económicamente distintas. Com este proyecto las universidades latinoamericanas pasarán a convertirse en centros de adiestramiento, preocupadas sobre todo por entrenar de manera correcta y eficiente a los futuros empleados de los grandes círculos de poder económico mundial. (ABOITES, 2010, p. 39).

Catani e Eiró (2011) ressaltam que da forma como hoje está colocado, os projetos *Tuning* caracterizam-se como uma proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho — mais do que para a unificação do bloco latino-americano. Neste sentido, seriam, estes egressos, capazes de refletir a cerca da realidade de seu país?

A abordagem por competências tem como aspecto central o foco nos resultados e menos no processo. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes *capazes para* executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentalizá-los para a aprendizagem ao longo da vida. (...) se os valores do livre mercado presidirem a constituição dos fins da educação, a tendência é de empobrecimento da qualidade e da mudança da concepção de educação (mais ampla) para se aproximar mais do treinamento (bastante restrita) (...). Por outro lado, se o enfoque humanístico e propedêutico predominar, ainda que no longo prazo, os benefícios podem ser significativos. Em suma, pode-se ver o Processo de Bolonha como um campo de lutas entre projetos distintos de sociedade, ainda que a iniciativa hegemônica atualmente seja a do controle pelos valores do livre mercado. (CATANI, 2010, p. 7).



REFERÊNCIAS

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.

ANTUNES, Fátima. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional?. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.) **Universidade Contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 27-57.

BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Julia; MALETÁ, Maida Marty; SIUFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007**. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen: Bilbao. 2007.

BOLÍVAR, António. O planeamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: E. M. A. PEREIRA; M. L. P. ALMEIDA (Eds.); **Universidade Contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**, 2009. Campinas: Mercado de Letras.

CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; EIRÓ, Maria Idatí. Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1 Ano 10, p. 103–123, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bolonha/>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FERNÁNDEZ, Jorge Felipe García. Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. **LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica**, v. 39, p. 269–284, 2006.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

GORZ, André. **O imaterial**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2009.

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, nº 1, 2008, p. 7-36.

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação e Sociedade**, abr. 2009, vol. 30, nº 106, p. 37-62.

PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA. **Site oficial**. Disponível em: <
<http://www.tuningal.org/>>. Acesso em: 23 set. 2014.