



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KLEYTON CARLOS FERREIRA

**PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA EM UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DA “AFINAÇÃO” EDUCACIONAL
SUPERIOR AO MODELO EUROPEU**

**DOURADOS/MS
2014**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KLEYTON CARLOS FERREIRA

**PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA EM UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DA “AFINAÇÃO” EDUCACIONAL
SUPERIOR AO MODELO EUROPEU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

**DOURADOS/MS
2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD

00000

Ferreira, Kleyton Carlos.

Projeto Tuning américa latina em universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo Europeu/Kleyton Carlos Ferreira. Dourados-MS: UFGD, 2014.

140 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Alfa Tuning América Latina. 2. Internacionalização. 3. Reforma da Educação Superior.

FOLHA DE APROVAÇÃO

KLEYTON CARLOS FERREIRA

PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DA “AFINAÇÃO” EDUCACIONAL SUPERIOR AO MODELO EUROPEU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - Orientador

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Assinatura: _____

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: _____

*Dedico a minha família em especial meus pais Maria
Néris e Angelino, que apoiaram e me motivaram, fazendo
acreditar que o esforço e a fé poderiam promover
conquistas em minha carreira acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, pela orientação, motivação e dedicação, opiniões e conselhos e pelo fato de ter desde a graduação e Mestrado compartilhado o seu conhecimento a mim e a todo corpo discente do programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, que me possibilitou ser Pedagogo e abriu-me as portas para o Mestrado em Educação.

Aos professores do PPGEduc, pela atenção e dedicação na minha caminhada acadêmica.

Aos professores Antônio Bosco de Lima, João Ferreira de Oliveira, Giselle Cristina Martins Real, Elisângela Alves da Silva Scaff, pelas significativas contribuições à pesquisa.

Às universidades pesquisadas, UFMG, UNICAMP e UFC, especialmente aos servidores entrevistados, visto suas contribuições com a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento no período de estudo, em forma de bolsa.

Aos alunos do Mestrado em Educação, principalmente aos colegas da linha de pesquisa Políticas e Gestão da educação, em especial a meus colegas Lilian, Verônica, Jonas e Elis Regina que proporcionaram momentos de contribuições e companheirismo na trajetória.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Política e Avaliação da Educação Superior” (PAES) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado Política Gestão da Educação” (GEPGE), que têm possibilitado momentos de valiosas aprendizagens.

A professora Dra. Maria Alice, Ralf, Mariclei, Isabela, Hellen, Ilma, pelas colaborações e estímulos.

Aos amigos (as) Ana Maria, Rudinei, Cristina Fátima, por terem incentivado.

Aos meus irmãos Kleber e Klederson; às cunhadas Deise e Remilda, que sempre torceram e acreditaram na idealização dos meus sonhos.

Aos amigos em geral douradenses, pela oração e apreço ao meu trabalho.

Aos meus queridos pais Maria Néris e Angelino, pelo apoio e amor fornecido desde os passos iniciais nos corredores acadêmicos.

RESUMO

FERREIRA, K. C. Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, 140f.

A convergência do ensino superior tanto em países do bloco europeu quanto Latino-americanos, dentre outros, guiados pelas forças da globalização e suas exigências tem se tornado cada vez mais crescente na definição e efetivação de tarefas acerca da formação de mão-de-obra relacionadas ao atendimento de demandas laborais. Levando em conta que na Europa houve uma “afinação” de estruturas educacionais curriculares para alinhamento do espaço europeu de educação superior quanto às demandas do mercado e interesses comuns dos países signatários e paralelamente a adesão de países latino-americanos quanto ao modelo europeu. O objetivo dessa pesquisa, a partir desse quadro, é investigar em que medida e de que maneiras o Projeto Tuning América Latina vem ganhando espaço na educação superior brasileira na área da Educação. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa com a utilização de entrevistas junto aos gestores do Projeto Alfa Tuning em três universidades brasileiras e respectivas análise documental e de conteúdo dos documentos referenciais atinentes ao escopo da temática. O estudo revelou que dentre as contradições em relação ao modelo europeu no Projeto Tuning América Latina destaca-se a ausência de uma organização de um espaço latino-americano de educação superior, a não estruturação de um sistema de créditos correspondentes nos países signatários e as especificidades nacionais, como por exemplo, no caso brasileiro. Para a área da educação observou-se que, o panorama anteriormente destacado, está sendo um eixo de inviabilização da implementação do referido projeto. Concluímos com uma indagação que solicita recorrência: a adoção de qualquer modelo contribuirá até que ponto para uma universidade pública que reflita um caráter democrático e universal, sendo que a estrutura que orienta as demandas populacionais são centradas na orientação capitalista?

Palavras-chave: Alfa Tuning América Latina, Internacionalização, Reforma da Educação Superior.

ABSTRACT

FERREIRA, K. C. Latin America project tuning in brazilian universities: an analysis of the "setting" the european higher education model. Golden, 2013. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, 2013, 140f.

The convergence of higher education both in European countries as Latin American bloc, among others, guided by the forces of globalization and its demands have become increasingly growing in the definition and execution of tasks on the training of skilled manpower related to meet labor demands. Taking into account that in Europe there was a "fine tuning" of educational curriculum alignment structures for the European area of higher education as the market demands and interests of the signatory countries and in parallel the accession of Latin American countries on the European model. In light of the questioning that framework was constructed object of study in this research cropped following question: To what extent and how the Tuning Latin America that requires convergence to general and specific skills in academic subject areas in Latin America, has been gaining space in Brazilian higher education in specific in Education? Another ancillary question is "What demands have emerged to accession to Tuning Latin America in relation to the Brazilian reality? The objective is to investigate to what extent and in what ways the Tuning Latin America has been gaining ground in Brazilian higher education in the field of Education. Among the contradictions in relation to the European model in the Tuning Latin America highlights the lack of organization of a Hispanic area of higher education, not to structure a system of credits in the member countries and national specificities of Brazil, which will be treated as an object of recurrences in the unveiling of the object. Under the qualitative research approach discusses the "pitch" referrals data yet for Brazilian university in relation to higher education, recortadamente as the guidelines of the Tuning Latin America and its place in education IHE thematic area of the country.

Keywords: Tuning Latin America, Internationalization, Reform of Higher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios do ECTS	29
Quadro 2 – Utilização do Modelo Tuning na prática	44
Quadro 3 – Fases dos Programas Alfa.....	45
Quadro 4 – Subprogramas Alfa	46
Quadro 5 – Descritores de Dublin	50
Quadro 6 – Descritores de Dublin – Doutorado (versão preliminar)	51
Quadro 7 – Lista Final das competências gerais definidas para área da educação	78
Quadro 8 – Perspectivas MEC – Projeto Alfa Tuning América Latina	80
Quadro 9 – Competências específicas de educação	82
Quadro 10 – Perguntas atores políticos – Elaboração competências gerais América Latina..	87
Quadro 11 – Perguntas atores políticos – Elaboração competências específicas América Latina.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANEAES – Agência Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEAESU – Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Universitaria
ARCU-SUL – Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do MERCOSUL –
Mercado Comum do Sul
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Educação Superior
CMC – Conselho Mercado Comum
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRES – Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe
ECA – European Consortium for Accreditation
ECTS – European Credit Transfer System
EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENLANCES – Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior
ERASMUS – Associação de Estudantes da Europa
GMC – Grupo Mercado Comum
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IESALC – Instituto Internacional de Educación Superior para a América Latina y Caribe
IGC - Índice Geral de Cursos
IMEA – Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MEXA - Mecanismo Experimental de Credenciamento

MS – Mato Grosso do Sul
PIBIC – Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
RANA – Rede de Agências Nacionais de Acreditação
RIACES – Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL
SESU – Secretaria de Educação Superior
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFC – Universidade Federal do Ceara
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade Internacional Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – PROJETO ALFA TUNING NA AMÉRICA LATINA: ITINERÁRIOS E CONSOLIDAÇÃO	21
1.1 Antecedentes: o Projeto Tuning Europeu	22
1.1.1 Estrutura da reforma curricular na Europa	32
1.1.2 Projeto Tuning Europeu: formação por competência para o setor laboral	40
1.2 Projeto Alfa Tuning América Latina: percursos e direções	44
1.2.1 Projeto Alfa Tuning América Latina: encaminhamentos e mapeamento da adesão	53
1.2.2 Projeto Alfa Tuning América Latina e sua inserção nas universidades da região	56
CAPÍTULO II – PROJETO ALFA TUNING NA/DA AMERICA LATINA: CONTEXTUALIZAÇÃO E EVENTUALIDADES	60
2.1 Instâncias Supranacionais de Regulação de Políticas e Processos de Cooperação Interinstitucional	61
2.2 Elementos que deram as configurações das competências da área temática educação no continente latino-americano	76
2.3 Reajustamentos no processo de formação das estruturas curriculares da área temática educação	84
CAPÍTULO III - ALFA TUNING: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS DE INSERÇÃO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	95
3.1 Reformas Universitárias e o Alfa Tuning: delineamento de políticas supranacionais	95
3.1.2 Soberania Estatal	106
3.2 Avanços ou retrocessos: internacionalização ou subordinação das políticas	107
3.2.1 Processo de inserção na área da educação no Brasil	109
3.2.1.1 Encaminhamentos.....	110
3.2.1.2 Devolutivas	113
3.2.1.3 Desdobramentos	113
3.3 Mudanças institucionais: de um meta-Estado para um meta-campo universitário	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE	135

INTRODUÇÃO

O interesse neste estudo deve-se ao fato do pesquisador ser formado em Pedagogia na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, no decorrer do curso ao fazer parte do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (2008-2009), no qual, me permitiu associar estudos teóricos do curso nos espaços institucionais, participação na CONAE - Conferência Nacional de Educação (2010) - (Etapas: Municipal, Estadual e Nacional) e ao ser bolsista da pesquisa em rede, Bons resultados do IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos - MS, fazendo um estudo do perfil dos gestores de redes escolares municipais sul-mato-grossenses destaques no IDEB (2010), inúmeras questões foram sendo desencadeadas à medida que se processava a minha graduação.

Ao participar do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE, que desenvolve pesquisas em todos os âmbitos da educação no país - básica e superior bem como os reflexos de políticas internacionais nesses níveis, observei que o debate sobre a influência de blocos regionais economicamente consolidados aumentava tanto em número de artigos científicos publicados, como nos espaços de discussões em encontros de Associações como a ANPED, principalmente no que dizia respeito, por aquele momento, à educação superior. Mas, ainda não tinha por definido o objeto que pudesse eleger como a problemática para um estudo em imersão por ocasião do mestrado em educação.

Nesse contexto, o Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, que fazia parte do GEPGE e que ministrava aulas no PPGEDU/FAED/UFGD sugeriu-me o estudo das competências profissionais pretendidas no âmbito do contexto de reformas do ensino superior latino americano e brasileiro no âmbito do Projeto Alfa Tuning América Latina e sua inserção nas universidades brasileiras. A princípio me pareceu um desafio novo que de pronto aceitei como provocação e de fato, à medida que pesquisava sobre o assunto, mais outras questões surgiram, como explicitarei a seguir.

O modelo Tuning inicialmente nasce na Europa no contexto de reforma da Educação Superior Europeia materializado no Tratado de Bolonha. Esse Tratado data de 1999 na Itália, cidade de Bolonha, com a finalidade de abrir espaço à transferência de créditos acadêmicos por meio da mobilidade estudantil e tendo como promessa o crescimento mundial da competitividade da União Europeia, a partir da fixação dos jovens no espaço europeu (BENEITONE et. al., 2007).

Característico do novo modelo educacional de Bolonha de maneira geral o projeto teve a intenção de elaborar currículos baseados em competências que se norteariam por pontos de

referência para competências genéricas e específicas de disciplinas de alguns cursos universitários selecionados para tal (IDEM).

As competências num âmbito genérico segundo Delors (1996) devem ser entendidas como uma combinação de atributos referentes à formação completa de conhecimento, guiadas pelo desenvolvimento de habilidades práticas, instrumentais e cognitivas no atendimento de demandas do mundo globalizado. Num âmbito específico, dizem respeito à dada situação, comumente ligadas a uma prática profissional especializada, que se refere a habilidades específicas de cada profissional bem como suas especializações.

Para fins de contexto o Projeto Alfa Tuning América Latina seguindo semelhantes diretrizes do modelo inicialmente lançado na Europa, nasceu por intermédio de discussões de ministros e representantes dos ministérios da educação dos países latino-americanos que esboçaram um projeto no âmbito de um programa europeu denominado ALFA que foi lançado no ano de 1994 objetivando cooperar em matéria de ensino superior na forma de cofinanciador de projetos direcionados ao desenvolvimento da capacidade de sujeitos e instituições, promoverem a cooperação acadêmica da Europa e América Latina.

Hoje esta em sua terceira versão. Coletados dados para o presente trabalho de seu segundo período (2000-2006) por ser o período em que foi aprovado o Projeto Alfa Tuning para a América Latina, gerando um relatório final de seu primeiro período (2004-2007) primeira versão onde foram feitas entrevistas para quatro categorias de sujeitos em nível latino-americano em universidades professores, egressos, acadêmicos e empregadores no delineamento de quais medidas poderiam ser executadas. Constituiu-se em duas fases no continente latino-americano. Atualmente se encontra em sua segunda fase (2011-2013).

À luz da problematização desse quadro construiu-se o objeto de estudo dessa pesquisa recortada na seguinte indagação: **Em que medida e de que maneira o Projeto Tuning América Latina que requer convergências a competências gerais e específicas em áreas temáticas universitárias na América Latina, vem ganhando espaço na educação superior brasileira em específico na área da Educação?''**.

Martinez (2000) pontua que a formação de sujeitos ao longo de anos nas universidades da América Latina teria que passar por estudos e análises no direcionamento de ações políticas em atendimento aos interesses e necessidades da sociedade. A formação universitária passaria a ser estruturada para a busca de resultados por meio da competitividade, resultante da lógica empresarial do mercado e seus clientes.

No entanto, parece haver um desvio que precisa ser problematizado, pois a formação centrada em competências como decisão das próprias universidades não passou pelo crivo da

consulta em cada país, efetivamente pelos professores, alunos e sociedade, simplesmente deuse por certo que a adesão era objeto comum dos países signatários, ouvidos os segmentos com uma não participação efetiva dos países partícipes nesse processo.

É apontado por Eiró; Catani (2011, p. 117) que existe “[...] uma expressa tentativa de envolvimento das bases e de tornar o Alfa Tuning América Latina um instrumento a favor da equivalência de diplomação e da facilitação da mobilidade estudantil e profissional”, mas a pergunta seguida dessa seria: em que momento, dada a não equiparação da realidade da educação superior europeia com a realidade da América Latina e, recortando-se ainda mais, a realidade da educação superior brasileira, esse processo se efetivaria?

Para Krawczyk (2008, p. 44), de efetivo na atualidade o que existe é uma tentativa de integração universitária latino-americana “de cima para baixo” para uma também tentativa de adequação ao modelo europeu. É destacado por Pena-Vega que as dimensões do diálogo e cooperação serão elementos determinantes para a efetividade de integração da educação superior latino-americana (PENA-VEGA, 2009), o que ainda esta por vir.

Na Europa o projeto inicialmente teve como objetivo principal determinar pontos comuns de referencia no estabelecimento da escala europeia de competências genéricas e específicas para disciplinas, numa sequencia de áreas temáticas dentre as quais: Matemáticas, Geologia, Empresariais, Enfermaria, Estudos Europeus, História, Ciências da Educação, Física e Química. Um de seus elementos característicos foi a aplicabilidade de uma particular metodologia de trabalho, contando com quatro grandes eixos através da colaboração de distintas equipes experientes: a) competências genéricas, b) competências disciplinares específicas, c) o papel do sistema ECTS como sistema de acumulação, d) função da aprendizagem, docência, avaliação e rendimento em relação á garantia da qualidade.

Originado no ano 2000 na Europa, o modelo Tuning obteve como preocupação modernização do sistema europeu de créditos (ECTS), porém, suas contribuições maiores ao longo de seus sucessivos anos se deram no domínio da empregabilidade e do ensino focado no aluno, por intermédio de discussões feitas e trabalhos entorno de conceitos ligados a resultados de aprendizagem e competências genéricas.

Foi em Córdoba (Espanha) em outubro de 2002, que representantes do continente latino-americano que participaram da IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) ao discutirem os resultados de sua primeira etapa na Europa, tiveram a iniciativa de esboçar um projeto semelhante no âmbito do programa ALFA para a América Latina. Representantes da América Latina ao formalizarem um projeto similar no final de 2003, se encontrando junto a um grupo

de representantes das universidades europeias, apresentaram-no à Comissão na busca de mesmos consensos, mudando, porém, os atores e as particularidades regionais (BENEITONE et. al., 2007).

Aprovado pelo programa ALFA¹ europeu na América Latina teve uma proposta intercontinental se apoiando em aportes europeus. De início como participantes fizeram parte 62 universidades em 4 áreas de conhecimento: Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas, dedicando estudo as competências genéricas das áreas, objetivos conquistados pelo Tuning europeu. Hoje formam 120 Universidades em 18 países contemplando mais oito novas áreas de conhecimento das quais: Física, Química, Geologia, Enfermagem, Direito, Engenharia Civil, Medicina e Arquitetura.

Na área temática educação o grupo que deu início a um trabalho conjunto por intermédio do Tuning no Continente desde 2005, constituiu-se por representantes da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. Momento onde foi consultado um total de 5.496 pessoas (acadêmicos, graduados, alunos e empregadores) para pesquisa realizada na área da educação na elaboração das competências acadêmicas.

Os grupos de trabalho de todas as áreas temáticas num geral ao relatarem suas experiências passaram a preparar material para reunião que aconteceria em fevereiro de 2007, no México D.F., onde seriam acordadas novas ações.

Da reunião de 2007 originou um relatório Final do Projeto Tuning América Latina (2004-2007), constando resultados da consulta de competências gerais e específicas através de pesquisa realizada entre os meses de abril e outubro de 2005 em distintos países latino-americanos (Instrumentais, interpessoais, sistêmicas e específicas) (BENEITONE et. al., 2007).

Este trabalho analisa as proposições do projeto para o ensino superior latino-americano, de maneira recortada, dentre as 12 áreas de conhecimento que privilegia, será destacada a área temática da educação. Tendo como objetivo identificar iniciativas e rearranjos e desdobramentos para o ensino superior brasileiro.

A partir de coleta de dados em documentos que referenciam o projeto na região e suas proposições para o Brasil, por meio de entrevista a gestores nas universidades signatárias, fazer um desvelamento das competências profissionais pretendidas para o país.

¹ Disponível em <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal> e <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>. Acesso em: 15 nov. 2013.

Nesse sentido, cabe compreender que o projeto nasce de contextos de reformas políticas da educação superior no continente latino-americano e afunila para o Brasil. Sabendo que o Estado é um ente responsável em operacionalizar mecanismos de implementação de políticas. É necessário entender que se ontem o Estado era, Estado-nação, hoje sofre influencias de organismos internacionais, e de outros países, redefinindo seu papel (AFONSO, 2003).

Entende-se que as políticas educacionais são regidas por uma série de referenciais analíticos resultantes de crises de paradigmas estabelecidos no campo das ciências sociais e humanas. Em que perfazendo uma análise da trajetória de programas e políticas educacionais – os “referenciais” desde sua implementação sofrem no contexto da prática seus efeitos duradouros (MAINARDES, 2006).

Na América Latina o Projeto abre um debate que vem identificar, intercambiar informação e que podem gerar ou não melhorias e colaboração entre as instituições de ensino superior. Daí a necessidade da investigação sobre essa totalidade, considerando-se em relação à educação superior o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência.

O desenvolvimento deste trabalho se efetivará considerando dois eixos na constituição teórico-metodológica: 1) o quadro de análise teórica do objeto, cuja escolha centrou-se na abordagem do ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball (1992, 1994) e colaboradores e 2) na abordagem da pesquisa qualitativa (LIMA, 2003; ESTEBAN, 2010).

Cabe esclarecer que Mainardes (2006) ao analisar o ciclo de políticas de Ball e Bowe ressalva que: o processo introdutório da política pode ser caracterizado em três eixos ou arenas políticas – a política proposta, a política de fato e a política em uso. Num ciclo continuo de três principais contextos: o da influencia, produção de texto e prática. Estes inter-relacionados, não têm dimensão temporal ou sequencial e não são de etapas lineares. Num contexto de influencia normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos com intencionalidades diversas.

Nesse caso, cabe ao pesquisador analisar que influencias são essas, quais os interesses explícitos ou implícitos, dentre outros aspectos. No contexto da produção de textos, textos políticos representam a política, que podem tomar várias formas, textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Por último, o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências, podendo gerar transformações.

Ball (1994) expande o ciclo de políticas em outros dois contextos: o contexto do resultado e o contexto da estratégia política. No contexto do resultado/efeito preocupa-se com

questões de igualdade e liberdade individual, na qual, as políticas têm efeito em vez de simples resultados. E no contexto de estratégias políticas, esta envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Levando em conta que esta pesquisa insere-se em pesquisas de avaliação de implementação de políticas educacionais, serão focados os três primeiros contextos supracitados do ciclo de políticas destacado. Draibe (2001) afirma que as pesquisas de avaliação de políticas públicas são importantes por identificar obstáculos, ao mesmo tempo em que podem propor medidas na intenção de melhorar a qualidade da implementação e do desempenho da política proposta.

Contemplando o problema levantado na pesquisa, tem como pretensão identificar o processo de implementação e possíveis efeitos do Projeto Tuning América Latina, politico-institucionalmente no que tange a seus reflexos no cenário educacional latino-americano, brasileiro e conseqüentemente seu status em algumas universidades brasileiras. No caso de se averiguar seu status. Para isso, será feito o uso de questionário para os gestores encarregados de coordenar suas ações nas universidades selecionadas para estudo no Brasil.

Ao buscar um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. Visto que o tratamento do objeto de estudo, será desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa. Esta permite entender metodologias que podem propiciar orientações à compreensão, à transformação e à avaliação e tomada de decisão de um fenômeno socioeducativo analisado. Para validade qualitativa, é imprescindível que o próprio pesquisador se revista num veículo de interpretação e flexibilidade sobre o objeto em estudo, no reconhecimento de pressupostos multidimensionais presentes em sua leitura no entrecruzar com leituras de outros (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A pesquisa será dividida em quatro momentos: sendo o primeiro relativo ao levantamento de bibliografias, em seguida análise de documentos, terceiro na aplicabilidade de questionário com questões semiestruturadas, na qual, será requisitado aos sujeitos da pesquisa dados pertinentes ao objeto de pesquisa em análise, e num ultimo, o tratamento dos dados coletados, bem como a sistematização dos mesmos para posterior escrita de relatório.

No caso da revisão bibliográfica, servirá para desvendar fontes de análise do objeto em estudo. Também serão usadas bibliografias de autores estrangeiros para fins de contextualizar o Projeto Tuning na Europa, Alfa Tuning na América Latina e a inserção do ultimo em universidades brasileiras.

Quanto às fontes documentais, serão extraídas de documentos oficiais na intenção de levantar dados relativos à incorporação do “modelo” Tuning tanto na Europa quanto na América Latina, bem como no Brasil para identificar seu status nas universidades brasileiras.

Um deles, o documento elaborado de sua primeira fase (2004-2007) a nível latino-americano, documentos de entidades internacionais como relatórios da UNESCO, Ata de reunião que citaram possíveis influências do projeto em nível brasileiro, dentre outros.

Tendo como um dos procedimentos de pesquisa, a coleta de dados por meio do encaminhamento de questionários com perguntas objetivas e subjetivas a fim de destacar como o projeto desde que veio para o Brasil esta ganhando medidas quanto aos critérios de seleção para as universidades participantes, o perfil dos profissionais indicados e as iniciativas, e rearranjos feitos.

Os sujeitos foram:

a) Gestores ou coordenadores do processo de implementação do Projeto Alfa Tuning América Latina nas universidades que deram adesão ao Projeto no período de (2004-2007) em específico no curso de Pedagogia, sua primeira fase no contexto brasileiro;

b) Gestor (es) em sua (as) respectiva (as) universidade (es) que está (ão) incumbido (os) de desenvolvê-lo institucionalmente (2011-2013), em sua segunda fase.

Do conjunto das universidades identificadas somente três universidades brasileiras, nos deram devolutivas, das quais coletamos dados e informações sobre o status da implementação do Projeto Alfa Tuning em seu interior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

A técnica de pesquisa eleita é a análise de conteúdo. Sendo feita esta escolha, por propiciar a identificação dos discursos subjacentes à formação por competências requeridas pelos documentos. Observando-se também os argumentos dos atores questionados para entender seus direcionamentos a convergências para competências nas universidades brasileiras. Busca-se colocar em evidencia intencionalidades discursivas mediante novos parâmetros de universidade que se requer e de formação acadêmica, ainda que de forma implícita, ocorra a presença de uma concepção de estrutura social e cidadã que o perpassa.

Para Bardin (2009, p. 40), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. E para Franco (2008, p. 10) entende-se enquanto um “procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodologicamente crítica e

epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”.

No entanto, a análise de conteúdo é situada como uma abordagem de pesquisa qualitativa. Que no presente estudo, leva-se em conta a concepção de Bardin (2009), que ressalta que a análise de conteúdo enquanto, conjunto de técnicas, que uma vez sendo compreendidas, essas técnicas, em relação ao objeto, em pesquisa, ao ser analisado, darão aos procedimentos definição a partir do perfil desse *corpus*.

Quanto à constituição do *corpus*, categorizado enquanto o conjunto de documentos para serem submetidos a análise, Bardin (2009), ressalva que a constituição deste, requer algumas regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência numa pesquisa. A *exaustividade* refere-se à busca pela maior quantidade possível de material, podendo elucidar o fenômeno em análise e propiciar esclarecimentos quanto aos contextos sociais e políticos. A *representatividade* refere-se às amostras representativas de todo materiais coletados, caso seja extensa a quantidade de materiais encontrados. A *homogeneidade* refere-se que os materiais coletados devem ser regidos por critérios precisos no momento de escolha. E, por fim, quanto à *pertinência* refere-se que devem possuir um caráter adequado aos objetivos propostos na pesquisa.

Como elemento central no desvelamento do objeto os teóricos DIAS SOBRINHO, 2009; HORTALE; MORA, 2004; DELORS, 1996; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008; ROBERTSON, 2009; DALE, 2009; EIRÓ e CATANI, 2011, SGUISSARDI & SILVA JR. 2001. Foram categorizados para estudo assuntos sobre reformas da educação superior europeia, latino-americana e brasileira, internacionalização no ensino superior e competências na formação de professores. Feita revisão de literatura sobre os temas no Scielo, nos portais Capes, e Grupo Temático (GT) onze (11) da Anped.

O estudo desenvolveu-se em três capítulos, inicialmente tratou-se sobre os itinerários e consolidação do projeto Tuning Europeu, como um projeto reformista que deu enfoque a questões de reforma curricular, a formação por competência para o setor laboral na Europa, vindo seu modelo ao contexto latino-americano. No segundo capítulo tratou-se da contextualização e o direcionamento ou âmbito de regulação do Projeto-Alfa Tuning América Latina. Por fim, no terceiro, a partir da fala dos sujeitos entrevistados e leitura contextual do objeto no interior de três instituições signatárias.

CAPÍTULO I

PROJETO ALFA TUNING NA AMÉRICA LATINA: ITINERÁRIOS E CONSOLIDAÇÃO

A convergência do ensino superior tanto em países do bloco europeu quanto Latino-americanos, dentre outros, guiados pelas forças da globalização e suas exigências tem se tornado cada vez mais crescente na definição e efetivação de tarefas acerca da formação de mão-de-obra relacionadas ao atendimento de demandas laborais. Em um estudo sobre os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação, Dale (2009) problematiza tanto a anuência dos países latino-americanos quanto à orientação política, técnico-pedagógica para a educação superior quanto à pronta disposição da União Europeia em não somente “compartilhar” o seu modelo instrumental, mas robustecer tais encaminhamentos por meio de investimentos que garantam a consolidação do Projeto Alfa Tuning.

O modelo regional de educação superior europeu parece ter transcendido suas fronteiras, mesmo para regiões que tradicionalmente se distanciam de realidades econômicas tidas como consolidadas como a daquele Continente. Uma das razões que poderiam explicar isso é a instabilidade das economias nacionais que buscam não somente mais mercado, mas a difusão de um ideário que garanta a superação da ideia de bloco regional por meio de suportes que possam fortalecê-los. Igual ao caso da exportação do modelo de educação superior europeu como projeto geopolítico, batizado como Projeto Tuning Europeu que se estendeu a América Latina.

A esse respeito às recomendações depreendidas dos organismos internacionais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BM e OCDE), tem ressaltado que os sistemas de educação superior para se adaptar às exigências impostas pelo mercado tendem a colocar as universidades a serviço das empresas e o papel e o exercício funcional social delas passam a ganhar questionamentos fazendo fluir novas propostas para orientar esse nível de ensino em Estados-nação (MAUÉS, 2010).

Na leitura do quadro até agora exposto, como apontam Eiró; Catani (2011) não há dúvidas de que os projetos Tuning (Europeu e Latino Americano) têm como foco prioritário a formação de uma tipologia de profissional para o mercado de trabalho, enquanto desenvolvimento de suas ações esquematizarem convergências curriculares em algumas áreas do conhecimento não só na Europa, mas também seus esforços foram estendidos a América

Latina ganhando financiamento daquele Continente. Isto quer dizer que trata-se de uma expansão do modelo europeu para além dos blocos regionais. Esse capítulo tem como objetivo contextualizar o Projeto Tuning na Europa, sua trajetória, planejamento, inserção e recorte de áreas temáticas priorizadas para a educação superior na América Latina, ao mesmo tempo em que explicita algumas problematizações recorrentes do objeto.

1.1 Antecedentes: o Projeto Tuning europeu

Originado da assinatura e publicação dos ministros de educação da Alemanha, França, Itália e Inglaterra e da Declaração de Sorbonne, em 1998, por 29 (vinte e nove) países europeus em 1999, o Tratado de Bolonha caracteriza-se como um movimento de reforma da educação superior europeia. O Tratado de Bolonha surgiu com vistas a criar um Espaço Europeu de Ensino Superior tendo por pressupostos a coesão, competitividade e atração de docentes e alunos de países europeus que possibilitasse maior mobilidade e oferta de emprego entre seus signatários.

A partir da implementação de Programas e Projetos desencadeadores de interesses e currículos comuns originou-se o Projeto Tuning no continente europeu², estendido posteriormente ao Continente Latino Americano³. O eixo transversal do projeto centrou-se desde a sua formulação no estabelecimento e implementação de competências curriculares no contexto de reforma do Tratado de Bolonha.

Enquanto “versão inovadora” dos sistemas de ensino superior, teve como pressuposto a unificação dos sistemas de ensino superior no continente. Sendo introduzidas na extensão político-territorial do continente, a criação de diversos órgãos reguladores teve por papel a operacionalização de ações políticas em nível supranacional e que se deu como antecipação ao Tratado de Bolonha, como segue.

A Comissão Europeia, por exemplo, foi criada em 1984, da rede dos Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento Acadêmico (National Academic Recognition Information – NARIC), que teve por responsabilidade providenciar e disponibilizar

² Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (desde 1999), Croácia, Chipre, Liechtenstein, Turquia (desde 2001), Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedónia (desde 2003), Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia (desde 2005), Montenegro (desde 2007) e Cazaquistão (2010).

³ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

informações sobre reconhecimento de diplomas, certificados e títulos, instituições e sistemas de ensino no continente (ENIC-NARIC, 2012).

Os centros foram designados pelos Ministérios da Educação dos países partes como responsáveis pela emissão de declarações comprobatórias nos respectivos níveis de qualificações dos países, o que produziram informativos sobre profissões regulamentadas nos Estados da União Europeia, e a promoção e acompanhamento da aplicação da Convenção sobre Reconhecimento das Qualificações de ensino superior. Em vigência a Convenção de Lisboa, desde 1997 (ENIC-NARIC, 2012).

Em 1984 publica-se para a área da educação superior uma Resolução sobre o ensino superior e o desenvolvimento da cooperação universitária na Comunidade Europeia e a Resolução sobre o reconhecimento acadêmico de diplomas e de períodos de estudo (CEE, 1987). Deixando claras as primeiras iniciativas de reconhecimento acadêmico de diplomas nos países da Europa.

Interessante ressaltar que o Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS, originado no ano de 1989 com a chancela da Comissão Europeia, formado por 145 IES constituiu-se em um recurso que possibilitou a comparação de períodos de estudos acadêmicos nas diferentes universidades e países europeus. Facilitando o reconhecimento de estudos feitos no exterior. Oferecendo ainda, transparência na descrição de atividades acadêmicas e o estabelecimento de conexões nos distintos sistemas e estruturas de ensino superior na região (COMISSÃO EUROPEIA, 2012).

A educação superior passa a assumir no momento da fundação da Universidade Moderna no século XIX (Humboldt), um ensino alinhado à produção do conhecimento, o que incide fortes questionamentos. Dias Sobrinho (2005) expõe a existência de uma crise na Universidade no tocante ao seu princípio, ao considerar o contexto que esta estava inserida, tendo por representantes a sociedade globalizada, informatizada passa a sofrer crise textual e existencial afligindo sua formação de profissionais e pesquisadores éticos (MAUÉS, 2010).

Em 1990 o Conselho Europeu ao publicar a Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários estabelece períodos de estudos realizados em instituição de ensino superior de um país, noutro Estado-membro equivalente a seu período. A finalidade desse encaminhamento foi a de fazer florescer acordos prévios entre as instituições de ensino.

Pela necessidade do estabelecimento de diretrizes e estruturas a processos políticos e burocráticos na região, no ano de 1992 surge a União Europeia. Na sua criação, a União deu origem a varias entidades como: o Conselho da União Europeia, Parlamento Europeu,

Conselho Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia, Tribunal de Justiça da União Europeia, Tribunal de Contas e o Banco Central Europeu. Em destaque o Conselho da União Europeia, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia por serem três entidades que representam as principais instâncias que determinam as políticas na UE. Todas as decisões a nível continental tem que passar pelos três órgãos para fins de aplicabilidade (SIEBIGER, 2013).

O Tratado de Bolonha surge “afinado” a acordos consolidados por diversos países europeus em 1999 na Itália, cidade de Bolonha, abrindo espaço à transferência de créditos acadêmicos, e tendo como propulsão o aumento da competitividade europeia no contexto mundial, evidenciando para área da educação, novas propostas de ensino, que sofre uma disputa de interesses sob a lógica burocrática estatal que parece reforçar seu controle institucional sobre a sociedade ao ter autonomia no estabelecimento de políticas frente á demanda existente, resultante do controle que exerce de enclausurar as decisões publicas, marcando seu grau de percepção e influencia na realidade, em que dependendo da historia consolidada de cada Estado, reforça sua autoridade, poder politico e capacidade de agir sobre os interesses em cogitação, em que os poderes políticos dos grupos interessados e das classes diretamente envolvidas dependem das estruturas e capacidades do Estado e adquirindo realce somente com uma avaliação criteriosa em especifico da autonomia de uma nação, que pode definir o grau de influencia e poder politico que cada Estado possui.

Parece florescer um perfil ambíguo de educação superior, guiada por discrepâncias ideológicas, oriundas de distintos interesses dos atores envolvidos nesses processos e também das instancias que promovem fenômenos não somente nos domínios do continente em questão, mas enraizados nos alicerces de contextos de reformas em várias regiões no mundo.

Para o império capitalista, a universidade adquire enorme importância, pois na ótica economicista, tudo acaba se transformando em capital (capital humano, intelectual, político, etc.). Num olhar banco-mundialista, existe uma grande tendência na atualidade de serem construídos “mercado mundial de capital humano de alto nível” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 123).

Para fins de esclarecimento, levamos em consideração uma breve descrição da relação entre o Estado e a universidade, na constituição dos Estados-nação europeia, no inicio do século XIX no Continente, fundamentais para mudanças de caráter dos sistemas educacionais ao longo dos anos – que num passado privadas, passaram à incumbência do Estado tendo enquanto principal missão a formação de profissionais para a era industrial (HORTALE; MORA, 2004, p. 939), no que fora estabelecido três principais modelos:

- 1) Humboldtiano (Alemanha), considerou a pesquisa como o objetivo primeiro da universidade, convertendo as instituições universitárias existentes em centros de desenvolvimento científico sobre os cuidados do Estado;
- 2) Napoleônico (França), criada como serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e impulsionar o desenvolvimento econômico da nação por intermédio do estabelecimento de uma “elite necessária” ao funcionalismo Estatal;
- 3) Anglo-saxão (Reino Unido), concebe universidade, como instituições públicas, e seu acesso, porém, privadas num ponto de vista jurídico.

Voltando ao fim da década de 90, período de crescente movimento de reforma da educação superior na Europa, buscando harmonizar a estrutura de diferentes modelos universitários no estabelecimento de simetrias com os sistemas de educação superior de outros continentes é viável notar que a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), por intermédio de Bolonha, não se iniciou a partir das declarações de Sorbonne⁴ (1998) e Bolonha (1999), fundaram-se muito antes, por volta de meio século – desde as ações iniciais de reconstrução da Europa pós a segunda guerra mundial e suas políticas de unificação econômica, e educacional (IDEM).

No ano de 1992 o Tratado de Maastricht⁵, deixa evidente alguns pressupostos à unificação dos Sistemas, ao dispor de elementos constantes de convenções e outros expedientes. Em que fazem presentes nos artigos que ressaltam sobre a educação. Em destaque o Art. 126 que trata sobre o incentivo a mobilidade estudantil, aprendizado de línguas estrangeiras, reconhecimento de diplomas, períodos de estudo, cooperação entre IES e intercambio de informação sobre programas, e sistemas de ensino superior. E o Art. 127 que indica a prioridade à educação voltada para o setor laboral, muito evidenciada na região. Na sua extensão territorial, Bolonha pode ser considerada uma reforma que detém um conjunto de medidas supranacionais, transcendendo os limites da UE, ao conduzir seus países partes a conjecturar juridicamente em suas respectivas legislações nacionais, decisões asseguradas nas conferencias ministeriais.

⁴ Produzida no ano anterior a Bolonha destaca: a necessidade de criação de uma Área Europeia de Educação Superior (AEES) na promoção da livre circulação de sujeitos e respectivo aumento da produtividade na região. Tendo como desafio o estabelecimento de maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior nos Estados-nação, e o aumento da competitividade no novo Sistema de ensino superior, enraizado em ideais de atratividade proporcionados pela tradição cultural e científica que a Europa apregoa.

⁵ Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>. Acesso em: 14 fev. 2013.

Visto à nova configuração da Universidade, o trabalho dos profissionais que atuam nela, com destaque ao corpo docente, vem sofrendo mudanças significativas, alinhando-se a essa configuração heterônoma, suas identidades modificam e criam uma nova cultura acadêmica. Sendo exercitados em suas esferas de atuação valores capitalistas e mercantis (MAUÉS, 2010).

Tem prevalecido o entendimento que a configuração de novos perfis profissionais e novos modelos de formação nas últimas décadas na medida em que o paradigma da produção capitalista avança resumem-se em seu formato dois aspectos a polivalência e a flexibilidade. Características essas destinadas aos trabalhos de todos os ramos e atividades, incluindo, inclusive a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais que requerem no exercício das distintas profissões. Visando um repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação das mais distintas instituições de formação de sujeitos. Implica “na necessidade de uma melhor qualificação da força de trabalho e identifica, também, um dos paradoxos do modelo de acumulação flexível, que quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador” decorrência disso é o aumento do processo escolar dos sujeitos, levando-os a uma formação permanente. Indicando que tais exigências geram consequências para a função escolar, como principal figura nesse processo a do professor, agente protagonista no processo formativo (CASTRO, 2005, p. 04).

Nesse sentido, outro aspecto importante a destacar é que a reforma não circunscreveu aos países que pertenciam a UE. A quantidade de Estados participantes do Processo excedeu o conjunto de seus países, considerando sua projeção de atingir um espaço político-territorial que ultrapassasse os limites fronteiriços.

Bolonha baseou-se em pressupostos da Declaração de Sorbonne, produzida no ano anterior, destacando a necessidade da criação de uma Área Europeia de Educação Superior (AEES): como desafio o estabelecimento de maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior nos Estados-nação, e o aumento da competitividade no novo Sistema de ensino superior, enraizado em ideais de atratividade proporcionados pela tradição cultural e científica que a Europa apregoava, estendendo posteriormente a outros países inclusive de outros Continentes (SIEBIGER, 2013).

Como princípios fundamentais expressos na *Magna Charta Universitarum*⁶ em 1988, destacam-se os seis principais (e primeiros) objetivos da reforma, na formulação da Área Europeia de Educação Superior (AEES):

- Adoção de um sistema compreendendo graus acadêmicos de fácil equivalência, concedendo também facilidade para implementação do Suplemento de Diploma;
- Estabelecimento de um sistema assentado em duas fases (ciclos) pré-licenciatura e pós-licenciatura, em que a primeira teria duração de, no mínimo 3 anos, oferecendo incluso um grau de habilitações apropriadas para ingresso no mercado de trabalho na Europa. Numa segunda fase seria equivalente aos graus de mestre e/ou doutor;
- Criação de um sistema de créditos, análogo ao ECTS, motivando a mobilidade de estudantes e o reconhecimento de estudos de maneira inclusiva até mesmo em nível de ensino não superior, no entanto, devendo ser reconhecidos pelas IES;
- Estimulação a mobilidade de estudantes, através do acesso a oportunidades de estudo e estágios, a professores, pesquisadores, pessoal técnico administrativo, reconhecendo os períodos consagrados às ações europeias letivas, de pesquisa e formação, sem ônus nos seus direitos estatutários;
- Incitação da cooperação europeia na garantia de qualidade por intermédio do desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis;
- E por fim tornar publico a dimensão europeia de ensino superior quanto ao desenvolvimento curricular, cooperação entre instituições, circulação de pessoas e a promoção de programas integrados de estudos, além de estágios e pesquisas na região.

As próprias políticas na União Europeia acabam solicitando, (mesmo que não obriga a solicitação de adesão direta a todos os países do Continente) o alcance dos textos normativos de perímetro supranacional de ampliação das relações entre a União Europeia e outros países europeus. Enseja maior resistência às dimensões culturais, intelectual, social, tecnológica e científica, baseando para alcança-los à diversidade cultural existente, de línguas, sistemas de ensino superiores nacionais e autonomias institucionais dos países. Em destaque a Convenção de Lisboa⁷, na qual, em suma, o teor da reforma passa a alcançar alterações nas legislações dos Estados do Continente.

⁶ Disponível em: <http://www.magna-charta.org>. Acesso em: 21 jan. 2013.

⁷ A Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, também conhecida por Convenção de Reconhecimento de Lisboa ou Convenção de Lisboa, aprova um conjunto de princípios gerais sobre o reconhecimento mútuo, entre os Estados signatários, das qualificações que dão acesso ao ensino superior, de períodos de estudo de ensino superior e de qualificações de ensino superior.

No que tange à construção de um espaço europeu de educação superior, mesmo que haja publicações de documentos dos organismos europeus, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio de GATS (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços), que motivaram a configuração transnacionalizada da educação universitária em movimentos reformistas (AZEVEDO, 2007, p. 141). A UNESCO dá-se maior importância à internacionalização solidária da educação superior. Abrindo assinatura aos Estados-membros do Conselho da Europa em 1997, na Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Europa ao formular as diretrizes necessárias de acesso ao ensino superior.

Quanto a períodos de estudo no ensino superior, no contexto de reforma, atores políticos influenciados pelo Relatório da Comissão *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, presidida por Jacques Attali, que recomendou a fórmula 3/5/8, isto é, a formação em nível superior com duração de três anos para a graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado (3+2+3). Estabeleceram que:

Não se pode ter a livre circulação de mercadorias, de capitais, de pessoas, de idéias (...), e manter uma situação em que não é mesmo possível comparar o valor dos diplomas expedidos pelas universidades dos países membros da União Européia (...). Não se pode ter a Europa do emprego sem a Europa da Educação. Sem uniformizar seus sistemas, os países da Europa deverão decidir a respeito de uma certa harmonização dos cursos e dos diplomas e definir um modelo europeu específico, nem burocrático nem submetido ao mercado (ATTALI, 1998, p. 18-19).

Passa-se a exigir dos Ministros europeus de educação, a formulação dos seguintes passos para atingir tais resultados, (numa reunião) na Universidade de Bolonha:

- Adoção de um sistema de educação superior com normas claras (fácil compreensão) em que os cursos de graduação possam ser comparados entre si;
- Adoção de um sistema baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação);
- Estabelecimento de um sistema de créditos;
- Promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico administrativo;
- Cooperação na avaliação para a garantia da qualidade;
- Promoção da dimensão europeia do ensino superior.

Posteriormente na reunião de Praga, em 2001, da pasta educacional, como resultado tiveram que acrescentar (além dos itens anteriores) mais três objetivos:

- Aprendizagem permanente (educação ao longo da vida);
- Esforço para que haja maior envolvimento dos estudantes nas Instituições de educação superior;

- Promoção do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Também se ratificou o conceito de créditos ECTS (*European Credits Transfer System* - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), que originalmente constava no programa europeu de intercâmbio de estudantes universitários Erasmus-Sócrates. Realizado por mais de um milhão de alunos europeus - o ECTS pode ser considerado um sistema de equivalências e reconhecimento dos cursos que estudantes realizassem nos países europeus (AZEVEDO, 2007, p. 135).

Contemporaneamente o ECTS é parâmetro para definição inclusive dos próprios currículos, o que vem rendendo muitas críticas no condicionamento das atividades acadêmicas a uma forma padronizada, implicando em mudanças de concepção dessas atividades também na docência.

Quadro 1 - Princípios do ECTS

SISTEMA EUROPEU DE TRANSFERÊNCIA E ACUMULAÇÃO DE CRÉDITOS:
• Um ano acadêmico de um estudante a tempo inteiro tem um valor absoluto de 60 créditos;
• 60 créditos representam um volume de trabalho médio de cerca de 1500-1800 horas, o que corresponde a cerca de 25-28 horas de trabalho para um crédito;
• Um programa de estudo completo, em relação ao seu perfil acadêmico e profissional, deverão ser considerados o ponto de partida para distribuir os créditos pelas unidades curriculares que o compõem;
• Os programas de estudo/cursos são constituídos por módulos ou unidades curriculares, que devem corresponder a determinados resultados de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e compreensão) e competências;
• A cada unidade é atribuído um número de créditos. Cada uma das unidades curriculares tem os seus próprios resultados de aprendizagem.

Fonte: Tuning Educacional Structures in Europe – Phase II (2004, p. 05)

Importante destacar que preocupações sobre o reconhecimento de títulos na finalidade de facilitar a mobilidade vem de contextos de reformas antecessores a Bolonha, isto é, desde 1953 quando da expedição da Convenção sobre o reconhecimento de diplomas a fim de acesso à universidade, a mobilidade é pensada tanto num ponto de vista acadêmico como profissional (SIEBIGER, 2013). E as medidas consequentes disso, vieram num sentido de reforço, aprofundamento e especificação de sua natureza, bem como suas formas de realização.

A mobilidade ao estar diretamente relacionada às questões acadêmicas como no contexto de Bolonha de alinhar suas atividades curriculares as demandas de emprego e acesso ao mercado de trabalho, essas imprescindíveis aos pressupostos de integração econômica na fundação de um mercado comum para os europeus, implicando além da circulação de bens,

produtos e serviços, a circulação de sujeitos qualificados, influenciam a formulação de políticas de unificação dos sistemas educativos europeus.

Em 1999 a *Declaração de Bolonha*⁸ funda o que se chama “Processo de Bolonha”, subscrita por ministros da educação das nações envolvidas na Europa como objetivo a fundação de uma “Área Europeia de Ensino Superior”, procurou reformar o sistema educacional superior na Europa. No prazo de 10 anos, tinha como objetivo realizar a estruturação de um sistema de grau reconhecível e comparável para mobilidade de estudantes, pesquisadores e docentes, no estabelecimento do EEES.

Sendo definidos na Declaração de Bolonha que para o acompanhamento dos processos reformistas, os estados signatários deveriam realizar reuniões ministeriais a cada dois anos (Comunicado emitido motivado pelas cinco Conferencia dos Ministros de Educação). Sendo os documentos originados das reuniões apresentadas a seguir, fundamentais para sustentação das declarações dos países partes, acontecidas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). Ainda por ultimo de Budapeste-Viena (2010), emitida em Conferência comemorativa a Área Europeia de Educação Superior (AEES).

Destaca Dias Sobrinho (2005, p. 186) que o que ganha força nas declarações (anteriores do Processo de Bolonha) não é o sentido comercial, sim o propósito de consolidação de amplos processos interativos no agrupamento de medidas científicas, pedagógicas, culturais e globais na educação superior. Desta maneira a educação superior “estaria efetivamente enriquecendo a cidadania europeia e aprofundando a consciência de que todos os europeus compartilham valores e pertencem a espaços culturais e sociais comuns (...)”. Entretanto, na realidade muitas das vezes não prevalecem os princípios democráticos e participativos.

Não se tratando “só de cooperação, mas também de uma forte competição, como costuma ocorrer nos âmbitos regidos pela lógica de mercado (...)”. Dando origem, a um receio ligado especialmente a mercantilização da educação superior transnacionalizada, podendo

⁸ A Declaração de Bolonha foi assinada por 27 países pertencentes à União Europeia - Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Polónia, Portugal, República Tcheca, Romênia, Suécia, e 22 países não pertencentes à União Europeia - Albânia, Andorra, Armênia, Azerbaijão, Bósnia-Herzegovina, Cazaquistão, Croácia, Federação Russa, Geórgia, Islândia, Liechtenstein, Macedônia, Moldávia, Montenegro, Noruega, República da Macedônia, Santa Sé, Sérvia-Montenegro, Suíça, Turquia, Ucrânia, Vaticano.

ficar regulada por (GATS)⁹, diretamente guiada pelas forças da (OMC)¹⁰ no que perpetuaria as forças do mercantilismo na educação. Detalhando desta maneira, a capacidade que a burocracia tem de formular e “programar” políticas, mesmo que necessite de auxílio de entidades internacionais (com poderes privilegiados sobre decisões públicas).

Entendendo os contextos de reformas educacionais superiores enquanto contextos políticos. Draibe (2001) destaca que política é o resultado de elaboração de políticas, sendo seu efeito cumulativo em ações, decisões e comportamentos de atores que fazem e “programam” uma política pública. Estudos de políticas públicas acontecem por meio de um processo de interação complexo regido pela variedade de organizações, privadas e/ou públicas, em seus contextos como esses entes se relacionam e implementam-nas.

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

A Declaração de Bolonha num primeiro momento como integrantes teve a Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça. As finalidades principais referentes à atratividade, emprego, mobilidade, comparação dos sistemas, mercado de trabalho, parecem difusas dentre os elementos que guiam o processo. Isso leva a crer que na maioria das vezes, transformam expressões e terminologias repetitivas em sentenças que solicita algumas ações a nível supranacional (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O discurso desencadeado em torno de Bolonha foi identificar um elemento central na reforma. Esse guiado a necessária recuperação econômica da Europa e do estabelecimento de sua competitividade, tanto em âmbitos regionais quanto intercontinentais. Quanto especificamente à reforma do processo de Bolonha, seus elementos (objetivos, medidas, recursos, ferramentas, dentre outros) são questões pontuais que juntas sendo ressignificadas e

⁹ O objetivo do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATS) é remover as barreiras ao comércio, os membros são livres para escolher quais setores devem ser progressivamente "liberalizado", ou seja, marketizado e privatizado, que tipo de oferta se aplica a um determinado setor, e em que medida a liberalização ocorre ao longo de um dado período de tempo.

¹⁰ A Organização Mundial do Comércio (OMC) é uma organização internacional que trata das regras do comércio internacional. Em inglês é denominada "World Trade Organization" (WTO) e conta com 157 membros à data de Agosto de 2012.

novamente organizadas como política de educação superior sofrem ordenamentos supranacionais.

1.1.1 Estrutura da reforma curricular na Europa

Tentativas de integração regional da educação superior historicamente se originaram por várias motivações no mundo. Ao possuir elementos de motivação próprias cada uma delas, umas diferentes das outras, independente de quaisquer resultados iniciais pode-se considerar que a integração regional como forma de cooperação entre Estados ocasionou a necessidade de adaptação dos países às mudanças e possibilitou o estabelecimento de objetivos comuns à composição de normas e estruturas, em acordos. Facilitando a criação de consensos entre atores políticos, na promoção de maior intercâmbio de informações (MATLARY, 1994).

Nesse sentido, Bolonha visando dar origem a um espaço europeu de educação superior integrado e competitivo requereu um movimento em direção a convergências dos sistemas de educação superior. Para ganhar tal desempenho teria que ser um sistema, sujeito às mesmas orientações, regras que favoreceriam a competição interna entre os países signatários, segundo critérios comuns comparáveis entre eles. Assim, um mercado competitivo de educação superior precisaria de regulação relativa à fundação de “regras do jogo competitivo e inclusão de instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores” no Continente (LIMA et. al., 2008, p. 14).

Enquanto objetivo fundamental - ações em consenso acordadas pelos países partes encetaram nalgumas diretrizes: competitividade do Sistema Europeu de ensino superior na região, mobilidade e emprego, na busca de harmonizar seus sistemas universitários. De maneira que pudessem equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos, e programas de formação continuada em todos seus Estados “Convencidos de que o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior exigia constante apoio, supervisão e adaptação às necessidades em constante evolução” (BOLONHA DECLARATION, 1999).

Ao sofrerem as primeiras iniciativas de convergência para fazer a harmonização dos sistemas em escala regional deixa “evidentes que esses setores nacionais e regionais de educação superior se tornaram mais estreitamente interligados no sistema global” que parece ter influenciado as iniciativas regionais e conseqüentemente as nacionais. Ainda que “a natureza e a consequência dessas relações variem em função das suas diferentes histórias,

tamanho e forma das suas economias, dos interesses geopolíticos, dos arranjos políticos internos, da natureza específica do setor de educação superior” (ROBERTSON, 2009, p. 415).

Buscando formar o espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo na contemporaneidade, o processo de Bolonha se alinhou a Agenda de Lisboa no ano 2000, tendo por objetivos até 2010, com base num conhecimento que poderia garantir crescimento econômico sustentável e acesso a empregos com inclusão social na região, nos seguintes objetivos:

Pela *Declaração de Bolonha*, os objetivos buscados para 2010 pelo ministros da educação europeus foram os seguintes:

Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;

Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

Estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no sistema ECTS – como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;

Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação. Comprometemo-nos, por este meio, a alcançar estes objetivos – no quadro das nossas competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária – para consolidar o espaço europeu do Ensino Superior. Com esse fim, prosseguiremos o rumo da cooperação intergovernamental, em conjunto com o das organizações europeias não governamentais com competência no Ensino Superior. Espera-se que as universidades, mais uma vez, respondam pronta e positivamente e que contribuam ativamente para o êxito das nossas diligências. Na convicção de que o estabelecimento do espaço europeu do Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que se vão desenvolvendo, decidimos voltar a reunir dentro de dois anos para avaliar a progressão conseguida bem como os novos passos a dar (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 2009).

Para “programar” o Processo, foram construídos grupos de trabalho nos ministérios e nas universidades. Em destaque um dos acontecimentos mais relevantes foi à reunião das universidades europeias, que aconteceu em Salamanca em 2001, supondo a concordância

oficial das universidades ao processo de Bolonha que não foi um mero acordo, mas sim resultado de extensas e significativas discussões relativas aos princípios e objetivos da Declaração de Bolonha.

Alguns fatores parecem ter dificultado a concordância plena das universidades participantes, como sintetiza uma frase da Declaração de Salamanca que as universidades europeias aspiravam assumir a responsabilidade de atuar num contexto competitivo de educação superior requerendo maior independência na sua gestão, com um marco regulador mais flexível com mais financiamento e autonomia. Em resposta, as universidades aceitaram o novo marco, porém pedindo maior liberdade, levando em conta um dos maiores problemas das instituições de educação superior europeias. Desta vez de rigidez estrutural que as impediavam de atuar num contexto de competição, carecendo de maior liberdade e flexibilidade em seus planejamentos, distribuição de recursos, contrato de recursos humanos, regras na seleção de corpo docente e definição de cursos.

Importante destacar que na órbita dessas mudanças, a concepção de Universidade e o papel dos professores sofrem alterações. Este último, precisa ser um empreendedor que poderá trazer recursos/dinheiro para a instituição em prol de desenvolver suas pesquisas, manter em funcionamento os departamentos, a Universidade num todo (MAUÉS, 2010).

Duas organizações não governamentais podem ter dado maior contribuição (até os dias atuais) para o desencadeamento de propostas elaboradas entorno das conferências ministeriais de Bolonha: Associação das Universidades Europeias (EUA) e a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA). A última originada no ano 2000, em consonância a ideia gerada no âmbito do projeto europeu de 1994 - *Evaluating Quality in Higher Education*, representando instituições singulares de ensino em 47 países, originada em Salamanca, em 2001, por intermédio da CRE - Associação das Universidades Europeias e da Confederação das Conferências de Reitores Europeus.

Ministros da Educação ao se reunirem em Praga deram origem ao comunicado de Praga¹¹ para fazer análise do desenvolvimento do processo de Bolonha e decidir estratégias novas. Afirmando que decorridos dois anos de Bolonha e Praga teriam que serem feitas novas reuniões a cada dois anos da última reunião realizada. O “produto” desta reunião transpôs as

¹¹ O Comunicado de Praga veio acrescentar ao Processo de Bolonha os seguintes aspectos: a aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), para aumentar a competitividade económica; o envolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e dos estudantes: os ministros sublinham a importância do envolvimento das universidades, dos outros estabelecimentos de ensino superior e, nomeadamente, dos estudantes, na criação construtiva do EEES, a promoção do carácter atractivo do EEES entre os estudantes da Europa e entre os das outras partes do mundo. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm/> Acesso em: 20 abr. 2013.

expectativas, ao considerar que o grande volume das discussões, muitas por divergências de fundo em Praga (2001), significou a ratificação e concordância de governos e universidades em dar seguimento ao processo sem questionamentos a respeito da pertinência do mesmo.

Depois de Praga (2001) Hortale e Mora afirmam que associações profissionais e estudantes colaboraram para implementação de Bolonha, sendo produzidos numerosos projetos, entre eles relatórios e declarações das instituições envolvidas para próxima reunião dos ministros que aconteceu em Berlim no ano de 2003. Ao reunir-se em Graz antes de Berlin em 2003, a associação europeia de Universidades, numa declaração final reafirma o pleno apoio a Bolonha, porém, com alguns diferentes matizes. Declararam que as universidades deveriam continuar sendo responsabilidade pública, o que poderia diminuir efeitos da mercantilização do setor (HORTALE; MORA, 2004, p. 948).

As universidades insistiram na ideia de que a pesquisa deveria ser parte integrante da educação superior ao considerar o estreito vínculo da pesquisa com a aprendizagem. Apontaram críticas na oportunidade, ao formato de gestão e administração que as lideranças estavam assumindo na maneira de promover as qualidades institucionais. As universidades europeias ainda, por fim, seguindo tendências oriundas de alguns países, cobraram ali, iniciativas dos responsáveis pela acreditação dos cursos de graduação em que a qualidade deveria ser um processo interno. Seguindo a gama de reuniões no ano de 2005, decorridos seis anos da Declaração de Bolonha na Conferencia de Bergen houve uma preocupação com a construção do panorama do EEES, que já se apresentava com resultados reais, relacionados à estrutura de currículos universitários¹², garantia da qualidade¹³ do ensino e reconhecimento dos títulos¹⁴. Enfoque maior dado ao período de 2003-2005.

Entre 2005 a 2007 das conferencias ocorridas surgiu uma importante iniciativa por parte da Comissão Europeia a Agenda de Modernização das Universidades. Nessa constatou-se que as universidades europeias não conseguiriam atingir resultados congruentes aos potenciais que carregavam, propondo-se linhas de ação no tocante as de Bolonha na eliminação de qualquer tipo de barreira entre as universidades europeias, qualificações comparáveis (reconhecíveis), implementação de currículos flexíveis, ligação entre a comunidade acadêmica com o setor laboral e melhoria da atratividade a nível global.

¹² No encontro ministerial, se adapta um Quadro de Qualificações Europeu, contendo uma descrição genérica dos três ciclos de ensino, se fixando como prazo 2010 para a elaboração dos mais detalhados quadros nacionais.

¹³ Com a adoção dos “Standards and Guidelines” (ENQA 2005) “encomendados” dois anos antes.

¹⁴ Com a adoção da Convenção de Lisboa por parte de 35 dos 37 estados participantes.

Foi marco no ano 2007 a adoção do “Espaço Europeu do Ensino Superior no Cenário Global”, que suscita a verificação do Processo em outras regiões do mundo, bem como a aplicação dos princípios estabelecidos na Convenção de Lisboa a qualificações aprovadas em países terceiros.

Na Conferencia de 2009¹⁵, realizada em Leuven e Louvain-la-neuve, 28 e 29 de Abril, por tema “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade”, o foco foi dada a dimensão social associada ao objetivo de transformar a população estudantil – em atores representantes da população europeia em ações de inclusão de grupos sub-representados. Devendo ser levado em conta critério de idade, para inclusão de faixas populacionais com idade acima de 28-30 anos, a propósitos de aprendizagem (ao longo da vida).

Em 12 de março de 2010, aconteceu em Budapest e Viena, nova reunião buscando a elaboração de “instrumentos multidimensionais de transparência”, (ultimo encontro realizado até o momento) gerando– uma Declaração; destacando discussões em torno das políticas para o ensino superior, tendo por objetivo o lançamento oficial do Espaço Europeu do Ensino Superior. Em suas metas constando a reafirmação dos princípios básicos do Processo de Bolonha, no que diz respeito à diversidade dos sistemas educativos, liberdade acadêmica, autonomia e responsabilidade pública das instituições. A configuração publica do ensino superior apoiada na promoção da democracia e coesão social, o preparo para a vida profissional, vida democrática, desenvolvimento pessoal, dentre outros atributos compôs o documento.

Foram três as metas do processo de Bolonha: aumentar a competitividade, melhorar a adaptação ao mercado de trabalho e desenvolver a mobilidade.

Cabe aqui evidenciar o significado dessas metas:

- Competitividade é sinônimo de atratividade em Bolonha, sendo meta melhorar a posição estratégica da Europa em nível mundial, que esta seja mais atrativa para os próprios europeus e comunidade internacional, por intermédio de uma política de visibilidade como condição para alcançar a evidente melhoria da qualidade;
- Tem-se como propósito ser mais relevantes os processos de ensino-aprendizagem voltados às exigências do mercado de trabalho, dando respostas também às novas demandas sociais e um sistema de avaliação pertinente às demandas requeridas;

¹⁵ Como é evidente, os reflexos da recente crise financeira (ponto 3) e as consequentes preocupações concernentes ao financiamento do ensino superior (ponto 23).

- Meta de mobilidade interna e externa para estudantes, docentes e pessoal do administrativo. Seguindo dois pressupostos formar um mercado competidor para educação superior visando melhoraria da qualidade de IES, que seria necessário o desenvolvimento de cidadania europeia através de conhecimento de outros países e culturas. E exigindo em cada país que as estruturas fossem passíveis de comparação, tornando possível o processo de reconhecimento de cursos no estabelecimento de um modelo flexível de conhecimentos básicos e qualidades padronizadas entre as IES (HORTALE; MORA, 2004, p. 948).

Antunes (2005, p. 134), afirma que o Processo de Bolonha veio inaugurar uma fase e constituir uma modalidade inédita na regulação supranacional da educação, não apenas pelo amplo alcance geográfico, mas pela “configuração organizacional, baseada em conferências ministeriais” intergovernamentais e nas estruturas e grupos de seguimento não contínuos e minimamente burocratizados; concluindo por serem atores, formalmente exteriores (outras organizações internacionais ativas no ensino superior), os autênticos motores de todo o processo.

Em linhas gerais o Processo de Bolonha se estrutura num sistema de graus legível e comparável, buscando consolidar-se por intermédio de ciclos de aprendizagens via sistema de créditos, que dê condições a mobilidade de docentes e estudantes. E cooperação entre IES ao estabelecer similares padrões de qualidade. Promovendo atratividade na conquista do EEES e do Espaço Europeu de Investigação. Quanto à mobilidade por um lado pensada para fins acadêmicos e profissionais, por outro, na promoção de emprego diretamente relacionado às demandas do mercado de trabalho. Nessa linhagem, este atendimento as demandas laborais é a tônica que guia e orienta as políticas de mobilidade e emprego na Europa de Bolonha.

Para se compreender o estágio vigente de uma política, é interessante compreender o processo de elaboração da política. Sendo mais importante reconhecer esta guiada por elementos de equilíbrio, não dando mais ênfase para um de que outro aspecto no processo de elaboração da mesma (PALUMBO, 1989).

Ultimamente o que se percebe é a constituição de cenários políticos como são as reformas da educação superior que acabam desenvolvendo estratégias políticas que da ênfase maior a interesses somente de um grupo em seu processo de elaboração. Para Hortale e Mora (2004), um dos maiores problemas da educação superior europeia esta sendo a existência de um distanciamento com as demandas do novo mercado de trabalho. Para os autores este nível de ensino tem que ser estabelecido norteado pelas demandas laborais num modelo que compreende a definição de objetivos de aprendizagem de cada curso, afunilado a competências (habilidades, atitudes e conhecimentos), necessários na idealização de uma

atividade profissional e desenvolvimento pessoal que atendam as demandas do setor. Ainda, num sistema de garantia da qualidade de ensino que assegure para os sujeitos uma boa aprendizagem dos novos conhecimentos requeridos. Nesse cenário figurando quadros de qualificações¹⁶, sistemas de graus, ciclos e créditos e promoção de ações para atingir a qualidade e integração requeridas.

Quanto a termos ligados a currículo, os conhecimentos incluídos nas diferentes matérias de títulos teriam por meta estabelecer fundamentos baseados em competências, habilidades e atitudes essenciais ao exercício profissional, em atendimento as necessidades e atitudes necessárias para o exercício profissional (BOLIVAR; DIAS SOBRINHO, 2009).

Mello e Dias (2011) ressaltam que a reforma veio atender as exigências de eficácia e competitividade da economia neoliberal¹⁷, em que a formação teria que promover qualificações em atendimento aos interesses de empresas e se sobrepôr a formação da cidadania. A universidade deveria estar pautada em valores de aumento da produtividade e eficiência, ao enfatizar conteúdos no fornecimento de competências no intuito de inseri-los no currículo.

Por um lado, passa a existir a privatização progressiva de espaços de formação de nível superior (geradas por concessões de acreditação de instituições privadas e transformação das publicas), assim como a redução do financiamento publico nas universidades estatais. Por outro, a capacitação do estudante, orientada pelas instituições a prepará-lo como profissional e incorporá-lo no mercado (DIAS SOBRINHO, 2009).

De maneira geral o setor empresarial passando por mudanças, acaba produzindo fusões e associações a fim de favorecer as organizações com maior eficiência e eficácia frente

¹⁶ De acordo a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, quanto à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao Longo da Vida, o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) se constitui enquanto instrumento baseado nos resultados de aprendizagem de alunos. Ao invés de garantir o reconhecimento acadêmico baseado no período de estudos. Esse sistema QEQ abrange o conjunto da aprendizagem, especialmente realizada fora do contorno do ensino formal e de seus estabelecimentos de formação em que o elemento central se enquadra num conjunto de oito níveis de referência que descrevem conhecimentos do formando, o nível de compreensão do formando e as aptidões do formando, independente do sistema em que esta ou aquela qualificação tenha sido atribuída. Devendo ser instituído em todos os Estados participantes um sistema de comparação entre os sistemas nacionais e o QEQ, garantindo a todos os novos certificados emitidos por estabelecimentos de ensino pós-secundário da UE que façam sistematicamente referência a um dos oito níveis de qualificações. O Quadro Europeu não substituindo os sistemas nacionais de qualificações, mas completando a ação dos Estados-Membros, o que facilita a cooperação entre eles. Disp. em: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:C:2008:111:0001:000_7:Pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:000_7:Pdf). Acesso em: 25 jan. 2013.

¹⁷ Influenciada pelas políticas recomendadas da UE, BIRD e OCDE, em sintonia com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC).

às necessidades em curso do processo de mundialização implicando em novos cenários competitivos, ocasionando a absorção de novos formatos organizacionais. É percebido a absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações travadas na indústria junto aos bancos e sistema financeiro até as infraestruturas e serviços públicos, exigindo um nível adequado de qualificação de sua mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia fator primordial no contexto da competitividade e produtividade, dogmas absolutos que traduz a luta pela sobrevivência nos negócios dos indivíduos no mundo. No ramo empresarial encontra-se grande parte das vantagens associados à qualificação dos recursos humanos e conhecimento produzido. Justifica o porquê de a formação sofrer questionamentos quanto ao que vem produzindo e a produção do conhecimento ligada fundamentalmente ao interesse empresarial, em especial as transnacionais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO apud CHESNAIS, 2001).

Nesses termos, a origem ou extinção de especialidades poderiam ser resultante mais tendencialmente de critérios mercantis que acadêmicos. O caráter mercantilista em questão resultaria num viés pragmatista que não tem contribuído para a qualidade da pesquisa (BIANCHETTI; MATTOS, 2011). Para os autores, uma proposta indutiva de homogeneização das universidades, preterindo peculiaridades da cultura e das instituições, à sombra do argumento de atendimento das necessidades da globalização.

Quanto ao sistema (LMD 3-2-3) de licenciatura, mestrado, doutorado, em anos, estabelecido, ao mesmo tempo em que pode estimular a mobilidade estudantil na Europa, torna inútil seu parâmetro de circulação, considerando a homogeneidade curricular que atrapalha às próprias aspirações de promoção da diversificação, diferenciação, e proteção da condição cultural (IDEM).

A formação em nível superior sendo condensada num primeiro ciclo de estudos universitários como principal estratégia para atratividade e competitividade a nível internacional, é controlada por uma lógica de mercado e prestação de serviços educacionais (arena comercializável da educação).

Estrategicamente Bolonha é a denominação usualmente adotada para designar um conjunto de medidas em prol da consolidação do que chamamos de Área Europeia de Ensino Superior. As duas “Processo de Bolonha” e “Área Europeia de Ensino Superior” formalizam expressões subjetivas que interpretam ajustes pontuais na educação superior do Continente (CACHAPUZ, 2009). Essa uniformidade processual em principio se justifica no discurso de que esses ajustamentos só poderiam ser realizados em conjunto mediante um discurso que dissolveria na prática. Em que

[...] Um dos traços do modelo de mudança seguido no processo de Bolonha é o seu caráter não sistêmico. Na verdade, ele é fortemente marcado por um modelo sequencial e segmentado. De forma sumária, e com mais ou menos variantes, em cada país: define-se em primeiro lugar a estrutura de graus, em seguida, o número de ECTS/disciplinas de cada curso, depois os currículos das disciplinas e perfis de competência dos alunos, sistemas de avaliação e acreditação e, durante esta sequência, a formação de docentes (quando há) para lidar com o novo quadro pedagógico. [...] cada etapa condiciona ou até determina a seguinte. Ignora as necessárias articulações temporais e retroatividade entre essas etapas, em particular entre a escolha da estrutura de graus, os ECTS, os currículos disciplinares e a descrição dos saberes que se deseja que os alunos aprendam. Olha para cada uma das partes e esquece o todo (IDEM, p. 23).

Isso acaba conduzindo um processo de discussões que dão ênfase a uma nova estrutura de graus, estabelecida em nível nacional, exigindo maior aprofundamento dos aspectos pedagógicos, da qualidade e questões alinhadas com a Aprendizagem ao longo da Vida (IDEM).

Porém, os assuntos tratados, não fizeram menção a elementos contidos nos currículos, mas sim, à conclusão de estudos, formação acadêmica com o futuro social, econômico e profissional de estudantes para o mercado de trabalho, enquanto elementos extracurriculares. À questão da autonomia universitária, e a participação da comunidade acadêmica transitando em maior proporção num sentido de corresponsabilização e consentimento ao inevitável nas mudanças propostas.

Por conta da não participação da comunidade acadêmica na elaboração e implementação do Processo de Bolonha (subtende que se tratou de uma reforma num sentido vertical), legalmente constituída, porém sem a participação de atores sociais externos as negociações travadas em seu eixo e seus posicionamentos nas discussões. E o que pode ser deduzido são medidas pontuais ao invés de mudanças sistêmicas guiadas pela fragmentação dos processos.

1.1.2 Projeto Tuning Europeu: formação por competência para o setor laboral

Em paralelo à implementação de Bolonha algumas universidades europeias passaram a fixar pontos comuns de referencia para seus currículos, tendo por fundamentação a elaboração de competências na intenção de padronização e entendimentos comuns na região. Tarefas que requereram de maneira unificada, o quesito pedagógico dos cursos universitários no que deu origem ao Projeto Tuning europeu. A expressão em inglês *tune* tem por significado descrever afinação de instrumentos numa orquestra. Em que músicos possam interpretar uma partitura sem dissonâncias.

Importante ressaltar que as mudanças ocorridas na sociedade atual, motivadas pela globalização da economia, desenvolvimento das tecnologias da comunicação/informação, induziram transformações em distintos campos econômicos, sociais e culturais, levando novos desafios para o mercado de trabalho. A reorganização do capitalismo desde meados dos anos de 1970 tem conduzido mudanças qualitativas nos planos produtivos, e novos padrões de gestão e organização do trabalho, quanto no plano político-econômico, com predominância no ideário neoliberal impetra ao mercado instância reguladora de diversos setores sociais. Esta nova roupagem criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, visando responder aos novos desenhos desse modelo nas economias internacionais. Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos supracitados numa tentativa de responder as novas configurações assumidas pelas economias internacionais (CASTRO, 2005).

Machado destaca que um novo perfil de qualificação é definido para o trabalhador quanto à exigência de “escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão de tarefas complexas, atenção e responsabilidade, atitude de abertura para novas aprendizagens, criatividade e capacidade de comunicação grupal” (1998, p. 3).

No contexto de reforma do ensino superior do processo de Bolonha, no início dos anos 2000, Tuning na Europa, propôs iniciar uma articulação de pessoas e instituições da área da educação em torno de estudos e debates acerca de mudanças nas estruturas educacionais e conteúdos em nível da educação superior. Não tendo como proposição a busca por currículos unificados, mas, respeitando as responsabilidades de governos sobre seus sistemas de educação, autonomias universitárias quanto a ações acadêmico-pedagógicas e considerando as reformas instigantes, trabalhando em torno de novos atributos educacionais como competências e habilidades na formação acadêmica.

Frente à necessidade e desafio de construir um projeto de sociedade que vivem no mundo de aceleradas mudanças em relações sociais e laborais, com as novas exigências de qualificações para o mercado e preocupação com questões ligadas a cidadania, a educação emerge como um dos fatores de relevo. A política educacional busca correlacionar educação, desenvolvimento e trabalho, fazendo fluir a teoria do “capital humano”. Essa ressignificação da teoria do capital humano provoca na política governamental um foco central na educação como maneira de integrar as sociedades ao processo produtivo (CASTRO, 2005).

Nesse sentido, o projeto desenvolveu-se alicerçado em consultas a professores, profissionais e empregadores também representes das Universidades, Faculdades e Institutos, buscando identificar aspectos comuns e de referencia para suas “Programações”.

O que se percebe é que o poder político dos grupos em interesse e das classes envolvidas se *limita* diretamente a autonomia concedida pelos Estados envolvidos em abrir espaço para opinião pública.

Tuning tratando-se de resultados de aprendizagem, por intermédio da implementação de competências a currículos acadêmicos em distintas áreas científicas veio demonstrar que processos de ensino-aprendizagem e avaliação podem produzir impactos na constituição dos créditos na região. Em sua etapa inicial enquanto objeto de preocupação, fez estudos sobre créditos e a organização de processos de aprendizagem. No fornecimento de contribuições significativas ao Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Conscientizando-se da necessidade de contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades requeridos, gestores do Tuning proporcionaram ensino e material produzido quanto às competências genéricas e temas correlativos.

Assim, o projeto desenvolveu pontos comuns de referencia para currículos que se baseariam em competências que subdividir-se-iam em diferentes áreas que serão destacadas adiante. Tuning europeu, enquanto parte do Processo de Bolonha, criado em meados dos anos (2000-2001), para ligar objetivos políticos de Bolonha e da Estratégia de Lisboa no ensino superior.

Não enfocando a promoção de currículos unificados em respeito à responsabilidade dos Governos sobre seus sistemas educativos e a autonomia acadêmico-pedagógica das Instituições (Universidades, Faculdades, Institutos). Tuning se expande apoiando atores na identificação de aspectos comuns e de referencia em suas programações para currículos acadêmicos.

Contribuindo com as reformas do ensino superior europeu, o Projeto buscou sinergias, e destacou num primeiro momento a consciência que são os professores, estudantes com conhecimentos e a partir de suas experiências vividas, capazes de organizar estratégias condizentes as novas matrizes curriculares universitárias (GONZALES; WAGENAAR, 2006).

Como referencial teórico e conceitual para debates e reflexões sobre o processo de Ensino, Aprendizagem e Avaliação, nas discussões realizadas, fundamentou-se em competências, complementadas com apontamentos de boas praticas dos países participantes para formular práticas de ensino universitário. Constituindo enquanto objeto de preocupação

do projeto, inicialmente, a organização do processo da aprendizagem e estudos sobre o papel dos créditos.

A nova base material de produção faz florescer condições necessárias para que o processo de trabalho mude e passa a requerer uma produção de conhecimento (maior, mais rápida e mais flexível) condizente aos setores sociais. Modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas precisam de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e preparada que tenham desenvolvido habilidades cognitivas e comportamentais para que possam responder as necessidades de trabalho em grupo, gerenciamento de processos, filtro de prioridades e crítica as propostas - alguns dos inovadores pré-requisitos profissionais (CASTRO, 2005).

Dos resultados da primeira etapa na Europa é importante destacar as definições produzidas pelos participantes quanto a resultados de aprendizagem¹⁸ e competências.

[...] os resultados de aprendizagem são formulações que os estudantes devem conhecer, compreender ou ser capaz de demonstrar ao final de uma experiência de aprendizagem. Os resultados da aprendizagem podem estar referidos a uma só unidade, um módulo ou a um período de estudos, como por exemplo, um Programa de Graduação, de Especialização ou de Mestrado. Os resultados da aprendizagem especificam os requisitos mínimos para a concessão de um determinado número de créditos. As competências representam uma combinação dinâmica de conhecimentos, habilidades, capacidades e valores. A promoção dessas competências é o objeto do programa educativo. As competências se estabelecem nas várias unidades do curso, da experiência de aprendizagem. Quem as obtém são estudantes” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 03).

Buscam-se resultados ao fazer a interconexão dos interesses dos países, na promoção de um conhecimento “globalizado” na promoção da aprendizagem do estudante¹⁹. No entanto, cabe aos gestores nesse processo, visualizar até que ponto e de que maneira vem sendo atendida a “combinação dinâmica de conhecimentos, habilidades, capacidades e valores” enraizados nos pressupostos fundamentais do Projeto.

¹⁸ No processo de Bolonha, resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) representa o que um estudante deve saber, compreender e ser capaz de realizar ao final de um processo de aprendizagem. Envolve vários conceitos como competências, aptidões e conhecimentos, numa mudança da tônica em seu processo de formação que ao invés de programas curriculares concentrados num contexto educacional e numa área de conhecimentos, considerados tradicionais, tem-se como privilégio a formação para o atendimento às necessidades do mercado de trabalho e emprego. Disponível em: <http://www.ehea.info>. Acesso em 17 jan. 2013.

¹⁹ De acordo com Bianchetti (2010), se verifica a passagem de um sistema antes centrado na docência, dando-se atenção a muitos conteúdos (modelo alemão e francês), para um sistema centrado no aluno (anglo-saxão), que nas atividades de formação são elaboradas matrizes de referência a carga horária de trabalho de estudantes, privilegiando-se conteúdos em maior proporção práticos para desempenho profissional para o mercado de trabalho. Esse ensino centrado no estudante relacionado aos resultados de aprendizagem. Tratando-se de concomitante ao encurtamento da formação, pensando-se em termos de conhecimentos, competências e aptidões a serem adquiridas (resultados de aprendizagem), e como orientação as necessidades do mercado de trabalho (empresas, serviço público e demais tipos de empregadores) na definição dos currículos.

1.2 Projeto Alfa Tuning América Latina: percursos e direções

Procurando comparar métodos e conteúdos de ensino, apostando num sistema de convergência e sintonia dos sistemas educativos na definição de perfis profissionais comparáveis, possibilitando facilidade em tornar os diplomas reconhecíveis entorno de seus conteúdos na garantia de empregos na Europa e América Latina. O Projeto Tuning teve por meta desde seu início na Europa um processo de sintonia entre vários atores sociais para as instituições superiores redesenhando suas praticas avaliativas e melhoria qualitativa do primeiro, segundo e terceiro ciclos dos cursos de graduação. Juntos especialistas e acadêmicos foram convidados a testarem e usarem seu próprio contexto. Ganhou caráter de método, ao longo dos anos, ao promover suas próprias metodologias de ensino nos dois Continentes (Europa e América Latina) (Comité de Gestão do Tuning In: Tuning Educacional Structures in Europe – Phase II. Junho de 2004, p. 01).

Quadro 2 - Utilização do modelo Tuning na prática

O método Tuning é baseado na correlação de um número de elementos decisivos:
• O perfil da unidade curricular que indica a posição do módulo no quadro global do programa de estudos/curso, assim como as competências a serem desenvolvidas no módulo;
•o grupo alvo, o nível do módulo e quaisquer requisitos de admissão;
•os resultados de aprendizagem formulados para o módulo;
•as atividades educacionais que melhor se adequam aos resultados de aprendizagem a atingir;
•os tipos de avaliação considerados mais apropriados para os resultados de aprendizagem desejáveis;
•o tempo de trabalho nocional (em horas), baseado no volume de trabalho do estudante, exigido para realizar as atividades educacionais que são necessárias para alcançar os resultados de aprendizagem.

Fonte: Tuning Educacional Structures in Europe – Phase II (2004, p. 05)

Seus resultados, bem como suas ferramentas são apresentados numa série de publicações que as próprias instituições e acadêmicos foram convidados a testarem e usá-los em sua própria realidade.

O Projeto Tuning funciona a base de dois formulários que podem ser úteis para tomadas de decisões acerca do volume de trabalho do estudante e proceder ajustamentos necessários nos currículos universitários. Sendo um primeiro destinado ao professor, servindo como planejador do modulo educacional e fazendo estimativas das horas de trabalho necessárias ao estudante. O segundo para o estudante indicar tempo dispensado ao módulo educacional e compor estimativa correspondente à realidade (Comité de Gestão do Tuning In: Tuning Educacional Structures in Europe – Phase II. Junho de 2004, p. 06).

Para os estudantes é fornecido um formulário preenchido pelo professor. Utilizando estes formulários tanto os professores quanto os estudantes, podem tomar conhecimento

relativo aos resultados de aprendizagem, o modo como às competências se relacionam ao serem desenvolvidas e o tempo que envolve cada tarefa do estudante.

Pretendem servir como instrumento na promoção de discussão e de modo prático, comparar como as competências, resultados de aprendizagem, atividades educacionais, níveis, créditos e o volume de trabalho estudantil estão sendo relacionados.

Lançado no ano 2000 o TUNING EU teve o apoio financeiro e moral da Comissão Europeia, gerido pelas Universidades de Deusto (Espanha) e Groningen (Holanda), cobrindo na atualidade a maioria dos países aderentes do Processo de Bolonha, que inclui a Ucrânia e desde 2006 a República Federal da Rússia. Iniciou em 2003 para 18 países²⁰ na América Latina, financiado pela Comissão Europeia no âmbito do projeto ALFA.

O Projeto Alfa Tuning América Latina nasceu do programa europeu ALFA originado em 1994 objetivava cooperar em matéria de ensino superior na forma de co-financiador de projetos direcionados ao desenvolvimento da capacidade de sujeitos e instituições, promoverem a cooperação acadêmica da Europa e América Latina. O programa ganhou forma e esta em sua terceira versão.

Quadro 3 – Fases do programa ALFA

Primeira fase - ALFA I (1994-1999), teve como contribuição CE de € 31m, envolvendo 1064 instituições, operando 846 micro-projectos;
Segunda fase - ALFA II (2000-2006), com um total de 10 rondas de selecção, representou uma contribuição CE de € 54.6m distribuída pelos 225 projectos aprovados levados a cabo por 770 instituições repartidas por redes com uma média de 9 instituições de AL e da UE;
Terceira fase - ALFA III (2007-2013), tem um orçamento da UE de 85m. ALFA III supõe um aumento significativo do orçamento da contribuição, assim como uma nova e modernizada estrutura do programa, constituída por 3 lotes específicos: Lote 1 projetos conjuntos; Lote 2 projetos estruturais; Lote 3 medidas de acompanhamento.

Fonte: Programa ALFA – América Latina Formação Académica (2000-2005, p. 03-04)

Para fins de coleta de dados para o presente trabalho foi demarcado o período da segunda fase do programa ALFA (2000-2006) até mesmo por ser o período em que foi lançado o PROJETO TUNING AL e gerou-se o relatório Final (2004-2007) primeira versão do Projeto na América Latina. No contexto das dez rondas de análises do rol de propostas encaminhadas, foram submetidas 565 propostas para avaliação. Sua taxa de êxitos girou em torno de 40%. Seleccionadas para financiamento pela Comissão Europeia somente 225

²⁰ Os países participantes são os Estados Membros da União Europeia e os seguintes 18 países da **América Latina**: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Uruguai e Venezuela.

propostas do total exposto. Isto explica que para a proposta ter ganhado aceitação, passou por distintas fases de avaliação destacadas pelo seu rigor exposto a seguir:

Elegibilidade – analisa as propostas verificando as condições de eleição na constituição da rede, número mínimo de participantes, co-financiamento, etc.

Avaliação Técnica e Científica - realizada pela participação das diversas áreas de conhecimento e, originadas de distintos países tanto dos Estados Membros da União Europeia, quanto da América Latina. Dentre os aspectos avaliados, os objetivos e conteúdos apresentados, metodologia, pertinência, sustentabilidade, impacto e **resultados esperados**.

Da Seleção - Cabe à Comissão Europeia decidir sobre a seleção dos projetos que receberão uma subvenção com vista à sua execução.

Mediante aprovação dos projetos as atividades em torno do Programa ALFA foram desenvolvidas no âmbito de dois subprogramas A e B.

Quadro 4 – Subprogramas ALFA

A	B
<p>O subprograma A teve como objetivo o reforço da “Cooperação em Gestão Institucional e Acadêmica” dando aporte a inclusão de atividades como:</p>	<p>O sub-programa B pretendeu fornecer reforço da “Cooperação para a Formação Científica e Técnica” realizando mobilidade (preliminarmente designada B2) na abrangência de quatro áreas distintas, no entanto, os projetos puderam reunir diversos tipos de mobilidade, designando-se, desta maneira, por projeto de mobilidade múltipla:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de planos de estudo e gestão acadêmica, - Gestão do pessoal acadêmico e administrativo, Desenvolvimento, inovação e renovação de currículo, - Gestão das atividades de investigação, - Avaliação acadêmica, - Certificação de graus e diplomas, - Gestão administrativa, - Gestão de serviços de extensão universitária, - Cooperação universidade-empresa, - Gestão de serviços prestados à comunidade universitária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Complementar (FC) - Mobilidade de estudantes de final de licenciatura, - Formação Avançada (FA) - Mobilidade de estudantes de pós-graduação para a realização de um mestrado ou doutoramento. - Formação à Investigação (FI) - Mobilidade para a formação à investigação e, - Formação de Curta Duração (FCD); Mobilidade a nível de pós-graduação por períodos de curta duração.

Fonte: Programa ALFA – América Latina Formação Acadêmica (2000-2005, p. 05)

Esses dois subprogramas foram divididos da seguinte forma: Subprograma A, tratando-se de Cooperação Institucional - gestão institucional e acadêmica; e Subprograma B, Cooperação para a Formação Científica e Técnica: abrangendo mobilidade de acadêmicos - estadias de curta duração para a formação de investigadores. O Subprograma A tem o intuito de desenvolver capacidades de gestão das instituições de ensino superior sobre os domínios da gestão do pessoal acadêmico e administrativo, desenvolvimento de currículos e gestão

pedagógica, gestão da investigação, avaliação académica, certificação de graus e diplomas, harmonização de currículos, gestão administrativa, gestão dos serviços de extensão universitária, gestão das ações de cooperação universidade e empresa, gestão de serviços para comunidade universitária (IDEM).

O Subprograma B de promoção da integração das capacidades em matéria de formação, visando melhor aproveitamento destas e melhor resposta no quesito formação especializada numa determinada região, nas atividades que facilite a mobilidade de académicos entre IES europeias e latino-americanas (em ambos os sentidos), ou na América Latina entre beneficiados pelo programa.

Das dez rondas do ALFA II, dentre os projetos aprovados, 59% pertenceram ao subprograma B e 41% ao sub-programa A.

Do total de 93 projetos do sub-programa A, 20% diz respeito as atividades relacionadas a Gestão Institucional, 80% relacionadas com a Gestão Académica. E de 132 projetos do sub-programa B, 2.2% são de preparação da Mobilidade (B1), 38.7% foram de Formação Avançada (FA), 3% de Formação Complementar (FC), 6.8% de Formação de Curta Duração (FCD), 13.6% de Formação de Investigadores (FI) e 35.6% de Mobilidade Múltipla (IDEM).

Nitidamente pode-se observar que o maior número de aprovações dos projetos está no subprograma B, estes compreendendo os programas de formação (FA-FC-FCD-FI) que abrangem diferentes setores: engenharia metalúrgica, engenharia mecânica, engenharia matemática, engenharia física, a biotecnologia, engenharia química, etc. Num geral são do domínio das engenharias e das tecnologias dos 225 projetos aprovados, 69 são destas áreas (num total de 31% dos projetos).

Os projetos sobre o domínio da educação, que abordam de maneira específica as questões relativas ao ensino à distância, à educação contínua, ao desenvolvimento de metodologias didáticas e ao desenvolvimento curricular perfazem um menor numero, num total de 42. Deixa evidente ainda a necessidade de maior importancia de atores politicos, a investimento nesse dominio.

No entanto, nessa fase do Programa ALFA, são considerados de mobilidade os projetos B2, no âmbito do subprograma B, em maiores fluxos no sentido da União Europeia para a América Latina, da América Latina para União Europeia e ainda, entre países Latino Americanos, nessa ordem estratificados.

Quanto ao orçamento de um projeto ALFA, respeita a seguinte condição de co-financiamento: a rede deve estar comprometida a financiar no mínimo 25% do custo total do projeto, enquanto a Comissão Europeia arca até num máximo 75% dos custos elegidos.

De início o Programa ALFA (America Latina Formação Acadêmica) foi criado pela União Europeia em 1995 em suma, ensejando apoiar o desenvolvimento de projetos de cooperação intercontinental, no caso, entre Universidades da Europa e América Latina. Por intermédio da transferência de conhecimento, melhorando o potencial científico e tecnológico dos países Latino-americanos. De modo a contribuir para eliminação das deficiências e superação das desigualdades entre os países das duas regiões, na busca de implementar um potencial científico, acadêmico e tecnológico na América Latina prevendo também o intercambio de acadêmicos (IDEM).

É organizado da seguinte forma: as redes de instituições de ensino superior, responsáveis pela execução do programa, são encarregadas de apresentar propostas de projetos à Comissão Europeia e na rede ALFA, dos membros, um ou dois assumem a função de coordenador (de acordo com a peculiaridade), o restante entram enquanto parceiros, associados ou observadores, conforme as características e origem da própria instituição.

Em vigência, esta sua fase III, lançada no ano 2008, teve um nível elevado de participações das instituições latino-americanas. Resultando na seleção de 14 projetos, abrangendo 3 lotes. Em março de 2010 a segunda chamada para propostas foi lançada somente 2 lotes e resultou na seleção de 19 projetos. E por último até o momento, em fevereiro 2011 a terceira chamada para propostas foi lançado somente 2 lotes.

O Programa ALFA é realizado em cooperação entre IES da União Europeia e da América Latina. Hoje conserva o objetivo original das fases anteriores de promoção do ensino superior como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico e social regional. Tem como base jurídica o Regulamento CE de numero 1905/2006, definindo os seguintes objetivos específicos:

- Ajudar a melhorar a qualidade, pertinência e acesso do ensino superior na AL;
- Contribuir com o processo de integração na região possibilitando avanço na criação de uma área comum de ensino superior que venha potencializar sinergias com o sistema europeu (IDEM).

Nesse sentido, no caso europeu, o Projeto Tuning se apoiou em experiências anteriores de cooperação organizada pelas redes temáticas Sócrates-Erasmus e do projeto piloto ECTS, abordando várias linhas de ação, em particular, a adesão de um sistema de titulações

facilmente reconhecíveis e comparáveis, e adoção de um sistema baseado em ciclos e formulação de um sistema de créditos.

Como principal objetivo determinar pontos comuns de referencia no estabelecimento da escala europeia de concorrências genéricas e específicas para disciplinas, numa sequencia de áreas temáticas dentre as quais: Matemáticas, Geologia, Empresariais, Enfermaria, Estudos Europeus, História, Ciências da Educação, Física e Química. Um dos elementos característicos é sua aplicabilidade numa particular metodologia de trabalho, em quatro grandes eixos contando com a colaboração de distintas equipes experientes: a) competências genéricas, b) competências disciplinares específicas, c) o papel do sistema ECTS como sistema de acumulação, d) função da aprendizagem, docência, avaliação e rendimento em relação á garantia da qualidade (EIRO; CATANI, 2011, p. 112).

Pode ser considerado que as competências nos programas educativos contribuem significativamente para abertura de reflexão e trabalhos a nível universitário quanto a: um novo paradigma de educação, necessidade de qualidade e incremento do acesso ao emprego e cidadania responsável e por fim criação de um espaço comum de educação. No que deve ser ressaltado que é ao nível das competências específicas para cada área de estudo, que o Projeto Tuning ganha maior contribuição, entendendo que são essenciais na identificação dos títulos académicos na finalidade de comparar os ciclos de ensino.

Assim, são as competências específicas que decidem sobre a identificação de títulos académicos, para compará-lo e definir com os títulos de 1º e 2º ciclos, como podem ser analisadas individualmente pelos grupos temáticos - no que diz respeito ao desenvolvimento de pontos de referencia. Os resultados vêm demonstrando que as universidades não somente transferem o conhecimento em consolidação a seu padrão de especialização, mas também, permite o desenvolvimento de uma variedade de competências genéricas. Implicando na elaboração de uma diversidade de ensino e aprendizagem como a valiosa capacidade de análise e síntese²¹.

Daí a necessidade dos objetivos do Projeto Tuning conseguir definir seus termos genéricos comparados no que é dito de primeiro ciclo e segundo ciclo de ensino. Momento em que membros de diferentes entidades de avaliação/acreditação elaboram os Descritores de

²¹ Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>> Acesso em: 20 abr. 2013.

Dublin²² para facilitar tais processos oficializados pelo “Joint Quality Initiative Informal Group (JQI)”.

Quadro 5 - Descritores de Dublin

1º Ciclo	2º Ciclo
Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:	Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:
Conhecimento e capacidade de compreensão	Conhecimento e capacidade de compreensão
Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: <ul style="list-style-type: none"> - Sustentando-se nos conhecimentos de nível secundários, os desenvolva e aprofunde - Corresponda e se apoie em livros de texto de avançado - Em alguns domínios da área de estudo, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta na área científica respectiva 	Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: <ul style="list-style-type: none"> - Sustentando-se nos conhecimentos de nível de 1º ciclo, os desenvolva e aprofunde - Permita, e constitua a base de desenvolvimento e/ou aplicações originais, nomeadamente em contexto de investigação
Aplicação de conhecimentos e compreensão	Aplicação de conhecimentos e compreensão
Saibam aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridas, de forma a evidenciem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional	Saibam aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão e resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo
Realização de julgamento/tomada de decisões	Realização de julgamento/tomada de decisões
Comprovem capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de estudo, e de constituírem e fundamentarem a sua própria argumentação	Demonstrem a capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem ou condicionem essas soluções e esses juízos
Mostrem capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação relevante, particularmente na sua área de estudo, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspectos sociais científicos e éticos relevantes	
Comunicação	Comunicação
Sejam dotados de competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas	Sejam capazes de comunicar as suas conclusões – e os conhecimentos e os raciocínios a elas subjacentes – quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades.
Competências de auto-aprendizagem	Competências de auto-aprendizagem
Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia	Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado e autónomo

Fonte: Descritores de Dublin - Joint Quality Initiative Gro (2013).

²² Estes descritores facilitam a comparação de ciclos de formação à escala europeia. E embora as comparações nem sempre sejam fáceis, o Tuning mostra que são vantajosas porque relativizam as nossas ideias. No Comunicado de Berlim defende-se um sistema europeu de ensino superior baseado na diversidade dos perfis académicos. Para a elaboração destes perfis é essencial que se definam “descritores generalizados de qualificação” (que servirão de base à elaboração de uma “estrutura europeia de qualificações(s/link)”) e que o programa de estudos se baseie numa definição clara de conhecimentos, competências, atitudes e valores a adquirir em cada grau (IDEM).

Quadro 6 - Descritores de Dublin - Doutoramento (versão preliminar)

Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:
Conhecimento e capacidade de compreensão
<ul style="list-style-type: none"> demonstrem uma capacidade de compreensão sistemática do domínio científico de estudo; dominem as competências, aptidões e métodos de investigação associados ao domínio científico.
Aplicação de conhecimentos e compreensão
<ul style="list-style-type: none"> demonstrem a capacidade para conceber, projectar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de integridade académica; realizem uma quantidade significativa de trabalho de investigação original que contribua para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte da qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações sujeitas a “referee”.
Realização de julgamento/tomada de decisões
<ul style="list-style-type: none"> seja capaz de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas.
Comunicação
<ul style="list-style-type: none"> seja capaz de comunicar com os seus pares, a restante comunidade académica e com a sociedade em geral sobre a área em que é especializado.
Competências de auto-aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> Seja capaz de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e/ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural.

Fonte: Descritores de Dublin - Joint Quality Initiative Gro (2013).

Os descritores são encarregados de contemplar as diversas necessidades individuais, académicas e do mercado de emprego de maneira em que o 1º e 2º ciclos tenham distintas orientações e vários perfis de formação. Atendendo as diversas disposições generalizadas de qualificação e o desenho curricular contendo uma definição clara quanto as competências, conhecimentos, atitudes e valores a serem adquiridos.

Ajustes: “afinação” curricular

Tuning se guiou orientado por agentes que participaram dos ajustes das estruturas educacionais europeias, estes, universidades e pessoal universitário, estudantes, por meio de Conferencias de Reitores (EUA), EURASHE, agências de garantia da acreditação da qualidade (ENQA), Centros (ENIC-NARIC), os Ministérios de educação, a Comissão Europeia, empregadores e associações de profissionais. Importante esclarecer que durante as distintas fases que se sucederam o Projeto tem produzido estrategicamente abundante documentação relacionada com o Processo de Convergência, desde as competências concedidas a cada área do conhecimento até as metodologias docente.

Entende-se por estratégias de implementação de política, a constituição a partir de decisões de grupos de pessoas, encaminhamentos políticos que se formam temporalmente, na qual, atores sociais estrategicamente têm de ser mobilizados em diferentes estágios desses encaminhamentos apoiando a configuração de programas/projetos rebelando-se por subprocessos e estágios (DRAIBE, 2001).

Nos contextos de reforma da educação superior, a formação universitária passa a ser estruturada buscando resultados por intermédio da competitividade, resultante da lógica empresarial do mercado e seus clientes no mundo. Catani e Oliveira (2002) ressaltam que

Esta racionalidade econômica revela que a universidade e o trabalho acadêmico só possuem relevância econômica e social quando formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando pesquisam, geram ou potencializam os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos de produção e serviços que possibilitam a ampliação do capital (p. 24).

Então, oferecer “afinação” necessária a um processo de reforma que exigem mudanças curriculares na formação de perfis acadêmicos de maneira a contemplar as necessidades do setor laboral são desafios aos países de blocos econômicos. Ganha-se status a interdisciplinaridade no ambiente acadêmico exigindo nova qualificação dos universitários a partir das transformações atuais oriundas do capitalismo.

Ramos (2002) afirma que isso vem produzindo mudança conceitual do termo qualificação para competência. Em que no modelo fordista ora denominada qualificação ao atravessar crise gerada pelo modelo capitalista produtivo, passou-se a noção de competência. Nesse sentido, o projeto Tuning de origem europeu característico do modelo educacional de Bolonha, buscou a elaboração de currículos fundamentados em competências passando a prescrever pontos referenciais as competências genéricas e específicas para disciplinas universitárias.

As competências num âmbito genérico segundo Delors (1996) devem ser entendidas como uma combinação de atributos referentes à formação completa de conhecimento de sujeitos, guiadas pelo desenvolvimento de habilidades práticas, instrumentais e cognitivas no atendimento de demandas de serviços do mundo globalizado. Num âmbito específico as competências, dizem respeito à dada situação, comumente ligadas a uma prática profissional especializada, que se referem às habilidades específicas na formação de cada perfil profissional. Estas se estreitando em cada área temática do Projeto, e se vinculando a cada disciplina, conferindo identidade e consistência a determinado programa em específico.

Assim, existem quatro grandes linhas a serem desenvolvidas no Projeto Tuning: Linha 1: definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações; Linha 2: definição das competências específicas para cada graduação (conhecimentos e destrezas); Linha 3: utilização do sistema europeu de créditos (ECTS) como estratégia de acumulação e transferência de créditos; Linha 4: definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Sabendo que as competências propostas para Tuning não poderiam ser rígidas, pois desta maneira não promoveriam pontos de referencia para elaboração dos planos de estudos de forma a contemplar as competências tanto genéricas como as específicas. Deixa evidente seu propósito incidente nas reformas universitárias em destaque seu caráter político e reformista em currículos de IES não somente europeias, mas, Latino-Americanas.

Acontece que na sociedade contemporânea há uma objeção surda intermediando o desenvolvimento tecnológico ou o trabalho morto revestido no capital e na força de trabalho viva, de tal modo que o desempenho tecnológico torna inútil e desvantajoso o trabalho vivo. Isso quer dizer que, pela primeira vez na história do universo a economia declara que a maioria dos seres humanos é não muito vantajosa, sendo então, não conveniente e descartável, na economia contemporânea “o trabalho não cria riqueza, os empregos não dão lucro, os desempregados são dejetos inúteis e inaproveitáveis” (CHAUÍ, 1999, p. 03).

Cabe refletir até que ponto essa nova postura das políticas de ensino superior poderão contribuir para formar sujeitos que atendam os pré-requisitos do mercado e venham também contribuir com os problemas sociais de forma a diminuir as desigualdades que perpetuam entre as pessoas no mundo. Trabalho, vida digna a todos, exercício da cidadania que as pessoas têm por direito - será que nessas reformas as Universidades formariam pessoas que reconhecessem seus direitos e alcançassem o que precisam para sobrevivência de maneira digna e tenham consciência do que deve ter por direito.

1.2.1 Projeto Alfa Tuning América Latina: mapeamento da adesão

Criado em 2000 na Europa, o projeto Tuning teve como objetivo a modernização do sistema europeu de créditos (ECTS), porém, suas contribuições maiores ao longo de seus sucessivos anos se deram no domínio da empregabilidade e do ensino focado no aluno, por intermédio de discussões feitas e trabalhos em torno de conceitos ligados a resultados de aprendizagem e competências genéricas. Fazendo parte da segunda fase das propostas de Projeto no âmbito do programa ALFA II (2000-2006) europeu, das dez rondas de seleção feitas pela comissão.

Trata-se de um projeto dado impulso por universidades particulares (de Deusto na Espanha e Gröningen (nos Países Baixos). Inicialmente o Tuning havia sido experiência exclusivamente europeia, num conjunto de mais de 135 universidades na região que levou a partir de 2001 um intenso trabalho a favor da criação de um Espaço Europeu de Educação Superior enquanto referencial teórico-conceitual como já mencionado, dando enfoque à listagem de competências para currículos acadêmicos, complementados com o

desenvolvimento de boas práticas dos países participantes em debates e reflexões feitas, acerca da educação superior tanto a nível regional como internacional.

Em Outubro de 2002, na cidade de Córdoba (Espanha) representantes da América Latina que participaram da IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) ao ouvirem os resultados da primeira fase Tuning europeu, tiveram a ideia de esboçar um projeto semelhante no âmbito do programa ALFA para a América Latina. Ao organizarem um projeto similar no final de 2003, se reunindo junto a um grupo de universidades europeias, apresentou-o à Comissão Europeia, na busca de mesmos consensos, mudando, porém, os atores e a particularidade regional (BENEITONE et. al., 2007, p. 14).

Ao ser aprovado pelo programa ALFA europeu na AL²³ teve uma proposta intercontinental se apoiando em aportes europeus. Iniciou tendo como participantes 62 universidades em 4 áreas de conhecimento: Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas, dedicando estudo as competências genéricas das áreas, objetivos conquistados pelo Tuning europeu. Hoje fazem parte 120 Universidades em 18 países contemplando mais oito novas áreas de conhecimento dentre as quais: Física, Química, Geologia, Enfermagem, Direito, Engenharia Civil, Medicina e Arquitetura (IDEM).

Em fevereiro de 2006, levando em conta o aumento do número de universidades e consequente inclusão das áreas de conhecimento, ocorre a 1º Reunião Geral Tuning AL, em San José, Costa Rica, deu-se inicio a uma nova fase Tuning. A partir dessa reunião os esforços passaram a centrar-se nas *competências específicas* requeridas as áreas em estudo.

O grupo que integrava as novas áreas de conhecimento participou da reunião reconhecendo e debatendo os resultados dos trabalhos feitos sobre as competências genéricas das áreas inicialmente implementadas e estudadas do Tuning AL na fase anterior e das genéricas e específicas do Tuning europeu. Estabelecendo as competências específicas de cada área para região. No que abriu espaço também a debate entre os sujeitos envolvidos nos trabalhos de pesquisa da primeira fase, onde apresentou na reunião a dimensão da amostra e procedimentos metodológicos em estudo²⁴.

Assim, o grupo da área temática da educação que deu início a um trabalho conjunto por intermédio do Tuning AL desde 2005, constituiu-se por representantes da Argentina,

²³ Disponível em: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal> e <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>. Acesso em: 25 fev. 2013.

²⁴ Disponível em: <http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/> Acesso em: 25 fev. de 2013.

Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. Momento onde foi consultado um total de 5.496 pessoas (acadêmicos, graduados, alunos e empregadores) para pesquisa realizada na área da educação enquanto temática em estudo.

Na cidade de Bruxelas, Bélgica, em junho de 2006, aconteceu a 2ª fase denominada Tuning III (por estar enredado no programa ALFA III europeu), sendo neste encontro expostos os resultados de investigação sobre as competências específicas de ambos os continentes. Os grupos de trabalho das áreas TUNING AL ao relatar suas experiências passaram a preparar material para Reunião que aconteceria em fevereiro de 2007, no México D.F., onde seriam acordadas novas ações.

Da reunião de 2007 originou um relatório Final do Projeto Tuning AL (2004-2007), constando resultados da consulta de competências gerais e específicas através de pesquisa realizada entre os meses de abril e outubro de 2005 em distintos países da América Latina.

Seguem algumas competências geradas pelos resultados iniciais do projeto:

- **Competências Instrumentais**: habilidades de desempenho relacionadas com as capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas;
- **Competências Interpessoais**: habilidades de desempenho relacionadas com a capacidade de um bom relacionamento social e cooperação;
- **Competências Sistêmicas**: habilidades de desempenho relacionadas à visão de conjunto e à capacidade de gerir um projeto na sua totalidade;
- **Competências Específicas**: habilidades vinculadas a uma titulação, o que requer identidade e consistência social e profissional ao perfil formativo (BENEITONE et. al., 2007).

A proposição seria indicar pontos referenciais às competências genéricas e específicas das disciplinas dos níveis universitários quer seja graduação e mestrado, conforme competências definidas. Ir registrando resultados outrora desejados ao longo da aprendizagem. Tuning ganharia um caráter de mediador pedagógico focalizado em resultados de aprendizagem e cumprimento de tarefas.

No caso latino-americano, Eiró e Catani (2011, p. 117) afirmam que existe “[...] uma expressa tentativa de envolvimento das bases e de tornar o Tuning América Latina um instrumento a favor da equivalência de diplomação e da facilitação da mobilidade estudantil e profissional” na região.

Draibe (2001) destaca que no ciclo de vida dos programas devem-se levar em conta duas grandes etapas: a formulação e a implementação, na primeira o programa é complexo e

costuma ser longo e na segunda incluem-se tanto atividades-meio na viabilização do desenvolvimento do programa quantas atividades fins.

Eiró e Catani (2011) destacam que é “fundamental ressaltar que não existe um sistema de créditos na América Latina, muito embora a UNESCO tenha propostas curriculares para o continente” (2011, p. 117), isto caracterizado como fator negativo para validação das disciplinas nas IES e títulos nos países do bloco. Até mesmo pela existência de uma imensa variedade de nomenclatura de disciplinas e ementas não correspondentes. Sendo este apenas exemplar da dificuldade que a América Latina terá quando der início ao estabelecimento de referenciais em prol de equivalência de títulos acadêmicos.

1.2.2 Projeto Alfa Tuning América Latina e sua inserção nas universidades da região

Em respeito às proporções, o Processo de Bolonha europeu e a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul vem sendo fontes condutoras de reformas dos sistemas nacionais de educação superior visando comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os sistemas superior de educação nacionais. Na Europa a integração acadêmica consequente de extensa luta ligada a integração econômica, social e política enraízam-se na Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), de 1951, e o Tratado de Roma, do ano de 1957, efetiva-se em sua integridade com o Processo de Bolonha, que se destaca na construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) (AZEVEDO, 2008).

No caso do Mercosul, inúmeros documentos acordados (tratados, convenções e resoluções) deram pequeno avanço na integração dos sistemas nacionais de educação superior na busca incessante de um espaço compartilhado de formação acadêmica e pesquisas. Destacando-se uma incipiente iniciativa do Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA) nos cursos de Agronomia, Engenharia, Medicina, Odontologia, Veterinária e Arquitetura (IDEM).

Um desafio crucial para os países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) é de conseguir integrar seus próprios sistemas de educação superior e, ao mesmo tempo criar mecanismos de reconhecimento e mobilidade com sistemas fora do Mercosul, como foi eleito na Europa o EEES proposto com o Processo de Bolonha. Acaba causando uma discussão sobre o fenômeno da internacionalização e, regionalização na educação superior, e trazendo embates quanto ao papel da avaliação e acreditação nesse fenômeno (IDEM).

Há que destacar que historicamente prevaleceu no ensino superior do Continente Latino Americano duas tendências principais de universidades até aos dias atuais. Em

primeira instancia de maior realce para presente discussão o modelo napoleônico e em segunda a (UNESCO- IESALC)²⁵ podendo ser considerada a contraparte latino-americana da UNESCO-CEPES (LAMARRA, 2004).

A primeira instancia refere-se aos princípios conceituais, centralismo institucional, burocracia, elitismo e é de ênfase nos cursos de natureza profissional (BRUNNER, 2009). Traduzindo-se na prática numa estrutura rígida de ensino, método centrado no papel do professor, em consequência a existência de elevadas taxas de abandono e de baixa eficiência no que tange ao tempo médio necessário à formação.

Houve nas ultimas décadas, todavia, uma diversificação no cenário, gerada pela sobreposição de modelos diferentes, em razão da necessidade de atender o aumento da procura de educação superior. Um crescimento do número total de instituições, além disso, o fenômeno mais relevante, em ritmo elevado em nível de cursos de pós-graduação, é uma espécie de coexistência do modelo anglo-saxônico em dois/três ciclos (LAMARRA, 2004).

As consequências desse aumento de instituições, em termos gerais, apressadamente foram três:

- a) Privatização dos sistemas educativos superiores (BRUNNER, 2009);
- b) Queda generalizada de níveis da qualidade e produção científica original;
- c) Complexificação do cenário institucional, convergindo tendencialmente a lógica da mercantilização da educação superior.

O que chama atenção é que essas reformas querem seja, no sentido “interno”, quer na vertente da cooperação internacional não ser guiada por um vazio institucional²⁶, a nível regional. Existem duas importantes instancias nesse processo: O setor educacional do Mercosul²⁷ e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) da UNESCO.

²⁵ O Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) foi originado no de 1978, ainda tendo como nome a denominação de Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRESALC). Entidade vinculada à UNESCO, que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento da educação superior nos Estados-membros latino-americanos e caribenhos, participa ativamente da concepção de programas, de objetivos regionais e estratégias propostas pela UNESCO para esse nível educacional. Suas ações se materializam por meio da organização de redes de produção e difusão de estudos e pesquisas, e assessoramento aos Estados-membros através da formulação de políticas em nível nacional, sub-regional e regional (IESALC-UNESCO, 2012).

²⁶ Entende-se por vazio institucional a falta de leis e normas que possam estabelecer regras e impor limites as fronteiras políticas regionais. Em atendimento as demandas peculiares da região.

²⁷ Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

O primeiro fundado no ano de 1992 previu encontros de ministros da educação como instância para tomadas de decisões. Focando nas duas décadas decorridas de sua origem, duas temáticas em sentido restrito a cooperação e encaminhamentos em matéria de cognição de títulos, com a finalidade de permitir o prosseguimento da carreira acadêmica (pós-graduação) e profissionalizante dos cidadãos dos Estados partes do Mercosul diferente de sua origem, e de cooperação em matéria de acreditação de cursos (LAMARRA, 2004).

Nesses termos se alcançaram alguns resultados práticos, na assinatura do Protocolo de Montevideo (1995) quanto a prosseguimento de estudos em níveis de pós-graduação nas universidades. E o Protocolo de Assunção (1997), concernente á admissão de títulos e graus universitários para fins de atividades acadêmicas nos países signatários do Mercosul. Criado dessa relação à acreditação de curso no (Mecanismo Experimental de Credenciamento – MEXA) comum para os países, ao ser aclamado enquanto iniciativa riquíssima na solução dos problemas comuns pertinentes à qualidade, e prever a adaptação de um sistema de adesão livre de acreditação periódica, na garantia da transparência, responsabilidade e idoneidade dos países (LAMARRA, 2004).

A segunda instância a (UNESCO-IESALC) teve por missão principalmente contribuir com o desenvolvimento e mudanças do ensino superior, de acordo com as linhas gerais de ações definidas pela UNESCO encaminhadas nos encontros globais discutidos, visou alcançar êxitos semelhantes aos requeridos pelo EEES na região europeia como maior cooperação, mobilidade e qualidade aos sistemas. Com esses propósitos o organismo contribui significativamente ao trabalhar nas plataformas de comunicação nos distintos Estados via órgãos responsáveis pela educação. Em destaque entre instituições e comunidades acadêmicas na publicação de estudos e criação de banco de dados sobre os sistemas educativos dos países na região, no que contribui também para a luta incessante pela integração e compartilhamento de práticas educativas a nível Latino-americano (IDEM).

Adaptação virou a palavra de ordem no tocante ao processo de globalização ou mundialização em especial as econômicas denominadas emergentes. Esta ideia apresenta-se como benéfica e necessária. Age, sobre o comportamento de uma forte dimensão ideológica, entendendo que adaptar significa liberalizar e desregulamentar a economia e dispor às estratégias das multinacionais e forças dos mercados das finanças. Concernente a reformulação curricular, isso regerá um processo de aligeiramento da formação com intenção de expansão e massificação educacional superior (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

O Projeto Alfa Tuning foi gerado no Continente por um conjunto de IES latino-americanas²⁸ que procuravam a construção de linguagens e mecanismos comuns aos seus sistemas de ensino superior. Por intermédio da reflexão de pessoas comprometidas com a educação superior, tendo como objetivos, analisarem as competências relacionadas a cada área temática de formação profissional, demonstrando, expressa tentativa de aproximar o sistema educacional da América Latina com o europeu.

Ganha força a internacionalização no Continente considerada uma política pública regional. As instituições de Educação superior (IES) ao terem que desenvolver trabalhos visando a integração regional e de internacionalização, implicitamente contraem obrigações sobre integração internacional/regional. Sendo a internacionalização não um fenômeno metafísico de transpor as fronteiras, mas, viver o complexo processo da integração, no qual, enreda um campo acadêmico mundializado nos quais os mais distintos atores sociais produzem relações na intenção de intercambiar, cooperar e compartilhar de forma solidaria ou até mesmo competitiva ações sociais nos mais diversos espaços de influência concernentes ao conhecimento, científico, técnico, artístico e o cultural (AZEVEDO, 2008).

Quanto ao Projeto pode-se considerar que parece ser um instrumento mediador pedagógico focado em resultados de aprendizagem e cumprimento de tarefas, voltado ao direcionamento de propostas curriculares essencialmente alinhadas as demandas do setor laboral internacional/regional/nacional.

²⁸ Inicia-se tendo como participantes 62 universidades em 4 áreas de conhecimento: Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas.

CAPÍTULO II

PROJETO ALFA-TUNING LATINO-AMERICANO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ÂMBITO DE SUA REGULAÇÃO

Contemporaneamente populações nos mais diversos espaços do globo terrestre vivem contrastes e disparidades políticas e sociais, marcadas pela globalização da economia e pelo quadro de desenvolvimento científico e tecnológica estando assim definindo novos requisitos á educação na busca da integração. Isso pode ser levado em conta como decorrência da democratização política que ocorreu na década de 80, e pelo não acompanhamento de mesma proporção da democratização social, em dar forma e possibilitar também maior participação de representantes dos mais diversos setores da sociedade buscar seus direitos sociais (MOROSINI, 1998).

Para fins de contexto no que diz respeito aos sistemas de ensino superior dos países da América Latina. Estes se deparam com problemas diversos e “desconcertantes”. Nas ultimas décadas as políticas públicas têm variado amplamente na área. Instituições de ensino têm deparado com poucas uniformidades consequência da expansão das matrículas, diferenciação dos sistemas pela crescente rede privada e de estabelecimentos não universitários (IDEM).

A integração regional foram discussões travadas na região na busca de melhorias qualitativas de ensino superior e solução para os problemas da educação superior nas últimas décadas. O modelo de referencia usado para a integração, cooperação solidária ou a competição, no entanto, floresce de maneira flexível e as políticas de integração regional por sua vez, tendencialmente passou a influenciar a formulação de políticas públicas dos países. Porém, no mesmo momento em que buscavam realçar tais expectativas, estavam desarticulando a integração esperada (AZEVEDO, 2009).

O autor destaca também que no campo acadêmico, porém, cada IES latino-americana e caribenha não pode ter um papel subalterno na produção científica e tecnológica, pois aqui no Continente não se deve incorrer repetições do que se passa na Europa. Seria uma integração universitária que se processa em duas velocidades, alguns países produzindo a ciência e tecnologia e outros somente replicadores do produto. As Instituições de Ensino Superior da América Latina e Caribe precisam estar alerta a questões locais, sem deixar de considerar o domínio de conhecimento produzido pelas regiões mais sofisticadas e avançadas (IDEM).

A partir daí parecem surgir reflexões/discussões sobre a formação de uma matriz comum de políticas congruentes aos debates gerados via as demandas e os conflitos na área da educação na região. Alterações de maneira geral sobre a natureza e funções do ensino superior e em relação ao papel do Estado e da iniciativa privada, a problemas ligados a qualidade da formação dos sujeitos de nível superior.

Esse capítulo visa fazer uma contextualização do Projeto Alfa Tuning na América Latina ressaltando instancias supranacionais de regulação das políticas e iniciativas de cooperação entre as instituições. Fazer também apontamentos sobre como foram se dando as configurações das competências na área temática educação no continente latino-americano e por fim destacar de que maneira as estruturas curriculares na área da educação na América Latina no âmbito do Projeto tiveram seus primeiros encaminhamentos institucionalmente. Evidenciar circunstâncias que puderam ter motivado fragilidades nos primeiros encaminhamentos.

2.1 Instâncias Supranacionais de Regulação de Políticas e Processos de Cooperação Interinstitucional

As políticas de educação, até recentemente, foram políticas que indicavam extensa autonomia de decisão do Estado, ainda que fosse resultante dos tratos muitas das vezes contraditórios travadas entre as classes sociais dominantes, igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e outros atores e movimentos sociais. Mesmo que hajam indicadores que assinalam uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, perpetua a necessidade de referencia-las ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que venha ser para uma melhor compreensão de sua crise atual e a redefinição de seu papel, levando em conta os condicionantes concernentes ao contexto e aos processos da globalização e transnacionalização do capital.

Considerando os incipientes contextos de reformas da educação mundial, parece que houve falta de interesse e não valorização da necessidade da formação de um bloco regional de educação na América Latina ao longo dos anos, em que atores políticos pudessem dar um significado maior as questões ligadas a universidade na consolidação de uma consciência coletiva de que a regionalização proporcionaria condições para coesão social e identidade da educação superior no continente (KRAWCZYK; SANDOVAL, 2012).

Nota-se que nos anos 2000 as universidades começam encarregar-se de formar sujeitos no formato que as empresas precisam, passando para o Estado, o papel de avaliador e indutor de melhoria de seus sistemas, e as demandas da sociedade num todo.

A partir do século XXI, qual seria o desafio da educação superior na região? Progredir no sentido do crescimento em prol da coesão social, ingressando na nova economia baseada em conhecimento, numa sociedade da informação com cultura globalizada (BRUNNER, 2000).

Para atender o seu papel nos países da região, não importando a quantidade de recursos disponibilizados para as Universidades, o fracasso de ineficiência, falta de equidade e qualidade reside em dois eixos principais na relação entre a educação superior e o Estado. Em primeiro lugar, nas relações travadas de controle burocrático do Estado, via avaliação. Num segundo, a permuta do compromisso do Estado pagar totalmente as instituições, por uma relação diferente, que a sociedade e os Estados pudessem custear os sistemas, diferenciando seus sustentos na medida em que seus objetivos e metas acordadas estavam sendo traçados (BRUNNER, 2003).

É necessário enfatizar que a condição de vida das populações nos países onde a industrialização foi intensa vem piorando, provocando uma polarização com o aumento das desigualdades em escala mundial, consequência da crescente concentração regional e pessoal da riqueza e do conhecimento. O resultado político, econômico e social deste processo vem sendo grave, principalmente no que se refere a processos concernentes a exercício de direitos e cidadania. Associado a isso esta a fragmentação do cotidiano humano e a pobreza extrema ética, características de sociedade excepcionalmente competitivas e individualistas (MOROSINI, 1998).

As propostas de reformas acabam não passando de meras promessas de desarticulação do discurso ou ações legislativas porque quando uma ação é efetiva, sofre dificuldades de consenso, outrora, movimentos organizados passam a resistir. Com o passar dos anos os sistemas enfrentaram interstícios em relação ao sistema político, seja pela ótica do clientelismo, agências de Ciência e Tecnologia, comunidade científica e governos, desta vez sofrendo resistências de um lado das elites políticas que pelas próprias elites políticas tiveram de compor as instituições ao rol de influencias e incorporação política, de pactos e alianças, noutro lado, da comunidade universitária que aumentaram e passaram a se mobilizar corporativamente (movimentos sindicais pelos segmentos que mais sofrem como jovens professores horistas e mal remunerados). O Estado ao ter como responsabilidade o financiamento da educação ao longo do encaminhando de medidas políticas, acarretou a escassez dos recursos e distribuição desigual destes no suprimento e estabelecimento de prioridades de alocação (onde bem aplicados poderiam trazer resultados positivos). Pode-se afirmar que no caso, destes recursos serem usados para fins políticos e eleitorais, implicaria

em clientelismos, não poderiam abrir espaço para objetivos maiores com a qualidade acadêmica e pesquisas que como se sabe não possui caráter visível a curto período de tempo (IDEM).

Quando se faz a análise da cooperação institucional das políticas de governos dos países no Continente passaram a possuir ações de incentivo ao intercâmbio acadêmico na elaboração de projetos conjuntos de foco na formação de recursos humanos ao longo dos anos (KRAWCZYK; SANDOVAL, 2012).

Ao mesmo tempo em que nos sistemas de educação dos países de Primeiro Mundo ganhou status o prestígio social da formação universitária em contraparte na América Latina se assiste demandas profissionalizantes correspondentes a (arranjos institucionais visando qualificação para tal) que correspondessem à mobilidade universitária de sujeitos num sentido rigoroso (BRUNNER, 2003).

Em nível mundial começa surgir uma formação acadêmica individualista, centrada na reorganização econômica e política decorrente da globalização da economia que ao invés de atravessar as fronteiras nacionais produtos, tecnologias, fábricas e equipamentos, os recursos básicos desses processos estão nas habilidades e ideias de seus cidadãos. Cabendo a cada nação a tarefa política de conferir aos mais habilidosos e criativos se apropriarem de suas qualidades (MOROSINI, 1998).

A expansão dos sistemas de ensino superior começa requerer respostas às demandas por formação e intercâmbio em respeito ao aumento no índice de crescimento da economia e acelerado ritmo da terceirização advinda de cobranças da classe média, que marca um ponto de “tangenciamento” dos sistemas de ensino superior no estabelecimento de um padrão de educação organizado para formação de elites, na medida em que para burocracia do governo se esgota.

Analisar criticamente como as políticas de formação acadêmica vêm ganhando um redesenho no cenário educacional superior que sofre reformas, requer entendimentos quanto ao estudo de avaliação das políticas no seu contexto de implementação. Draibe (2001) ressalta por sua vez dois momentos na avaliação: *ex ante*, abarca o início de um programa, que ocorre durante a fase de preparação e formulação (avaliações-diagnósticas). E a avaliação *ex post*, ocorrem concomitante ou ao final da realização do programa no intuito de verificar os graus de eficiência e eficácia e efetividade do programa bem como resultados, impactos e efeitos.

Por isso, dentre outras complexidades, é importante rever a história dos países envolvidos nos processos de integração educacional transvestidos em programas/projetos. E os resultados dessas ações são os vários expedientes gerados na América Latina que têm

demonstrado um efeito móvel na relação de vizinhança ao apresentar um movimento de aproximações e distanciamentos (AZEVEDO, 2009).

No caso latino-americano um novo formato de ensino de massas ganha forma com capacidade de atender em ritmo acelerado um contingente maior de profissionais emergentes embutidos em novas carreiras e especializações. Isso tudo, guiado por políticas de governo orientadas para organização de um sistema de ensino moderno e eficaz. Mesmo que a expansão não ocorreu em função de alguma política, esta vem sendo revestida por uma reforma universitária que planifica o espaço enquanto estimo para tal (BRUNNER, 2003).

Morosini (1998) afirma que na década de 70 governos para controlar o processo de elaboração de políticas, passaram a elaborar instrumentos para regular seus sistemas florescendo a ideia que os países com um Estado forte seriam mais ativos na elaboração de políticas de ensino superior. O país do México é exemplo, pois, com um executivo forte e centralizador, composto por uma burocracia participativa com a produção de bens públicos, teve um perfil de um Estado que possuía autonomia sobre a universidade.

Cabe ressaltar que a expansão dos sistemas de ensino superior acompanhou em sua trajetória um processo de diferenciação institucional, em que no conjunto das instituições se diferenciaram em razão do seu desenho organizacional entre universidades e instituições não-universitárias, e quanto a sua natureza burocrática entre públicas e privadas. Esse processo de diferenciação institucional foi espontâneo e não implicou obrigatoriamente numa diversificação dos sistemas, causando desconexão com a formação superior tradicional (IDEM).

A lógica posta em questão foi que a origem de instituições com perfis distintos corresponderiam às exigências requeridas pela dinâmica do mercado, mesmo que perdendo até certo ponto seus privilégios sobre os seus sistemas, as instituições conservariam seu prestígio como parâmetro à qualidade.

O desenvolvimento da educação superior acaba ocorrendo de maneira diferente na América Latina. Não garantindo características homogêneas em sua trajetória florescendo uma grande disparidade entre os países da região quanto a dessemelhanças no interior de cada um (RODRÍGUEZ; MARTINS, 2007).

Os sistemas de ensino superior latino-americanos entraram em crise, e a qualidade com certeza foi a guisa principal para entender processo histórico-políticos que causaram um desordenado crescimento de instituições privadas de baixa qualidade, massificação e deterioração de sua qualidade. Acompanhado a falta de capacidade para atender as necessidades da economia competitiva em constante mudança e sofrendo nova configuração

com a inserção de cursos via softs (à distância). Ocasionalmente descompassos em toda sua estrutura. Também a queda da qualidade deve acentuadamente estar ligada à crise fiscal dos Estados, dos anos 80, em que os países têm sofrido pela falta de recursos, não conseguindo atender demandas dos diversos setores sociais e de redimensionamento desses recursos (BENEITONE et. al., 2007).

A origem e execução das políticas da área da educação acabaram sendo emanadas de organismos internacionais e documentos gerados a partir de Conferências mundiais no continente. Percebe-se que a influência dos organismos internacionais no balizamento dos percursos políticos dos sistemas de ensino, instituições e atores envolvidos floresceram via Conferências Internacionais com respaldo da Organização das Nações Unidas – ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial – BM, e do fomento de reuniões.

A década de 90 pelo que se percebe foi marcada por uma grande gama de discussões na área da educação, exemplo disso foi quando países, representados pelos seus governos reuniram na Tailândia para acordarem o pacto chamado Educação para Todos, estabelecendo metas que juntas oficializaram um documento denominado Declaração de Jontiem e que deram aporte para o planejamento da educação em cada país partícipe na consecução da carta.

Após dez anos da Declaração, os países voltaram a refletir sobre os resultados das metas acordadas. O que pode ser percebido é um quadro nada vantajoso no que os índices educacionais mantiveram precários e necessitando de uma reavaliação. No que firmaram outro acordo, o Compromisso de Dacar, no ano 2000, em que os países teriam de cumprir as metas feitas na década passada.

Nesse sentido, no ano 2001, ministros da educação dos países da América Latina foram chamados pela UNESCO para reunirem-se na Bolívia no intuito de elaborar maneiras propícias para o combate da realidade regional, na luta contra mais de duas centenas de milhões de pessoas na linha de pobreza, não participantes de processos de desenvolvimento econômico e educacional. Sendo a expectativa das nações nesses espaços geográficos a de superar esses problemas apostando na educação enquanto solução e transformação desta realidade. Foi encaminhado para UNESCO um documento nomeado Declaração de Cochabamba, detalhando as precariedades e perspectivas e a necessidade de cooperação internacional na espera de consentimento ao desenvolvimento das ações firmadas na Declaração, na busca do fortalecimento do processo decisório e aptidão na execução de tarefas em cada país (UNESCO, 2001).

O contexto político dos países passa a ser influenciado por uma economia globalizada que respondesse em favor de acordos assinados em distintos espaços das políticas públicas e das sociais na origem de blocos econômicos como estratégias de superação nesse jogo de desafios encontrados, motivados pelos problemas econômicos e sociais diagnosticados no mundo que para superar passam a fazer uso do instrumento do sistema capitalista na intenção de ampliar suas forças de maneira macro organizacional e política correspondente a um:

[...] movimento estrutural no sentido de absorver positivamente todas as mudanças profundas que estão ocorrendo no interior do sistema capitalista em função da globalização. Com esta macro-organização, o grande capital busca unificar novamente sua estratégia, agora num patamar superior, a partir dos blocos econômicos sem, no entanto, abolir a concorrência entre os próprios capitais. Neste sentido, a formação desses blocos funcionaria como espaços supranacionais de acumulação, a partir dos quais poderia se desenvolver o processo de concorrência no ambiente novo da globalização (COSTA, 2008, p. 182).

Pode considerar que esses grandes blocos passaram a ser controlados pelos países centrais ao acordarem dependências recíprocas nesta nova organização política. Também esse tipo de estrutura acaba promovendo a hierarquização de ações políticas, preferências de comércio, vantagens que se coadunam entre os países que se associam economicamente. Isto é, acabam efetivando a regulação macroeconômica.

Assim, enquanto bloco econômico na América Latina pode ser destacado o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, um bloco que representa bem a organização de blocos regionais no Continente, apesar de ter as caracterizações peculiares da região. Foi formado inicialmente pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai em 1991, através do Tratado de Assunção. Em sua atual configuração conta ainda com a Venezuela. Estados Unidos, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru que integram-no com forte compromisso em aproximar destas nações de forma a dar profundidade ao processo de integração regional que segundo Lampert:

[...] é uma tentativa de países da América do Sul de se organizarem, após os longos anos de ditadura militar, para enfrentar conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetam a vida do cidadão sul-americano. Sabe-se de antemão que esse projeto da moderna burguesia nacional e internacional tem como centro o capital [...] não inclui os marginalizados e trabalhadores, a grande maioria da população desses países. As discussões e decisões ocorrem em esferas nas quais o povo não participa nem emite opiniões. Tem simplesmente a incumbência de cumprir as tarefas estabelecidas (1998, p. 2).

O Mercosul ganhou um viés muito significativo para seus países ao promover entre os quatro Estados que o compõem melhorias na economia e o conseqüente o comércio bilateral (COSTA, 2008, p. 187). Mesmo que se encontrem problemas na atualidade em virtude de

crises econômicas que tolheram suas nações, houve progresso quanto a busca de aproximação e fortalecimento de sua aliança.

A formação do espaço de educação superior tendo como mote mecanismos de aferição da qualidade pós acreditação e avaliação têm enquanto objetivo regular o sistema em torno do princípio da manutenção da confiança entre os associados do bloco. Ressalta que os elaboradores das políticas de integração do Mercosul preferiram dar continuidade da integração entre os grupos e atores sociais que se orientam pelos padrões mais elevados de qualidade para que a efetivação da credibilidade e confiança estejam conservadas (AZEVEDO, 2009).

Grandi (1999) afirma que de início o bloco “mercosulino” se configurou envolvendo somente instancias governamentais, nos círculos de debates para formalização de suas propostas e metas para implementação do seu desenvolvimento. Ao passo que foi sendo inserido pode-se notar em passos lentos uma maior abertura com a sociedade num todo, com parlamentos, partidos políticos, organismos que detinham alianças com o meio empresarial e sindicalista, além de instituições de ensino e órgãos não governamentais. Desde a sua existência pode ser ressaltado o problema da democratização e socialização na sua consolidação.

Isso deixa evidente que no continente ao longo de décadas, os países latino-americanos vêm formando entidades e acordos que acabaram abrindo brechas pela falta de recursos regionais às interferências das organizações internacionais e conseqüentemente orientações supranacionais na formulação de propostas políticas nos mais diversos setores, dentre eles na educação.

O Mercosul assemelha-se ao Processo de Bolonha da Europa, que dá ênfase em especial à garantia da qualidade dos cursos, reconhecimento e acreditação dos diplomas. Nesse sentido, os representantes do Mercosul no CMC formularam um sistema de avaliação regional a ser implementado chamado ARCU-SUL²⁹ (AZEVEDO, 2009).

O problema é que no final do século XX, a educação superior apresenta um déficit muito grande e começa a notar uma geração de reformas que exigem modelo de financiamento que contribua com a eficiência por meio de sistemas de avaliação e pressões mais estreitas com o setor produtivo. As prioridades da área acabam centradas numa gama de

²⁹ Sistema de avaliação para o “credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento da qualidade acadêmica”, consignou como um de seus princípios: “O Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação dos Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados, cuja denominação, é acordada como “Sistema ARCU-SUR”, gerenciado no âmbito do Setor Educacional do Mercosul, respeitará as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias.

reformas que colidem com padrões exigidos pelo Banco Mundial que em sua essência precisa alinhar pontos comuns como a diversificação institucional, privatização e possibilidade de integração com o mercado não com o mundo do trabalho. Enfrentando em contrapartida os paradigmas discordantes de educação defendidos pela UNESCO (1998), que partiu do princípio que a educação seria um serviço público marcado pela: qualidade, pertinência e internacionalização.

De maneira crescente e de forma diversificada o ensino superior entre os países do Mercosul passou de 75 no ano de 1950 IES para mais de 5.000 nos anos 90, num total de 800 universidades. Com um aumento expressivo do ensino privado em torno de 40%, no caso de países como Brasil, Chile e Colômbia ultrapassou os 50%. Destaca-se que os gastos públicos em ensino e pesquisa, em investimentos feitos respectivamente foram entre 0,8% e 0,5% do PIB dos países, verificando-se que as produções do conhecimento foram feitas nas universidades publicas, com 75% das matrículas em nível de mestrado e doutorado (BRUNNER, 2003).

Essa tendência expansiva quantitativa, de privatização, de diversificação e restrição de recursos públicos, parece não ter resolvido os problemas de acesso, equidade e financiamento para a região num todo.

O exemplo do Mercosul pode representar bem o projeto de integração europeu, que teve inicialmente a intenção de aplacar as rivalidades entre países e nações, evitando a repetição de conflitos como guerras mundiais do século XX, para o Continente Latino Americano, reduzindo-se “a uma proposta de convergência de sistemas com vistas a ganhos de vantagens comparativas (competitivas) diante de terceiros países” (AZEVEDO, 2009).

As tentativas de integração econômica entre os países do Continente nos últimos anos ocorreram por intermédio da Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC)³⁰ e conseqüentemente pela Associação Latino-americana de Integração (ALADI)³¹, e enquanto experiências sub-regionais gerido no âmbito América do Sul, o Pacto Andino³² e o Mercosul,

³⁰ **Associação Latino-Americana de Livre Comércio** foi uma tentativa bem sucedida de integração comercial da América Latina na década de 1960. Os membros eram Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru, e Uruguai. Tinham como pretensão criar uma área de livre comércio na América Latina.

³¹ Em 1970, a ALALC se expande com novos membros: Bolívia, Colômbia, Equador, e Venezuela. No de 1980, se tornou a ALADI. Permanecendo com essa composição até 1999, quando Cuba passa a ser membro.

³² O Pacto Andino é formado por Peru, Equador, Colômbia e Venezuela, e tem como objetivo criar vantagens para o comércio entre seus países-membros. O bloco teve apoio dos Estados Unidos desde sua criação, em 1969. Os norte-americanos queriam estimular o comércio entre os países-membros, pensando em uma opção ao tráfico de drogas para a geração de riqueza. Atualmente, os países andinos parecem muito mais próximos

que buscavam harmonizar e equilibrar o desenvolvimento econômico dos países, quanto a economia num âmbito mundial, no entanto, mostrando-se fraca.

Segue-se a seguinte ideologia: com a expansão dos mercados dos países, adoção de uma tarifa aduaneira única, junto ao poder de financiamento de órgãos internacionais, países teriam a garantia de um desenvolvimento equilibrado para suas sociedades, na promoção de uma integração econômica de enfoque humanista focada em aspirações humanas e suas potencialidades. Nessa visão a integração passa a ser tarefa da área da educação. Coloca-se em questão até que ponto nesse processo de reformas políticas econômicas e sociais, numa perspectiva emancipatória de foco no ser humano - tal discurso poderia ser significativo na perda de território à razão instrumental (BRUNNER, 2003).

Os estudos parecem centrar esforços a partir dos anos 2000, em como a região poderá consolidar um espaço acadêmico regional, no reconhecimento de títulos, mobilidade e cooperação institucional. Uma integração que viria a ter em sua raiz uma postura crítica, emancipatória, quanto às questões da qualidade educacional superior, cooperação e igualdade entre os países.

As reformas parecem ter passado por distintos momentos de embates e lutas a questões ligadas a liberdade e democracia, no que ganhou ao longo dos anos caráter sem definições, e geraram críticas em especial aos setores de governo e de empresas, enquanto instituição de pouca produção quando lutavam para adequar-se as novas exigências que a sociedade lhe empunhava.

Fatores como a internacionalização, a regionalização, o respeito ao conhecimento local e a concordância com os princípios do desenvolvimento sustentável estão presentes definitivamente na autonomia Universitária, e para que tenham qualidade, sendo inclusivas, tenham solidariedade e tenham pertinência social, parte-se do pressuposto que a avaliação possa promover a igualdade e garantir por princípio a educação como um bem público. Características fundamentais para o processo de cumprimento das missões acadêmicas (AZEVEDO, 2009).

Porém, o que se vê é que as Universidades “caminham por outros trilhos” além de estarem revestidas por viesses mercantilistas acabam sofrendo influencia das forças internacionalizadoras e convertendo-se aos seus estigmas opressores.

Cabe destacar à natureza das avaliações das políticas, em que podem diferenciar entre avaliação de resultados e de processo. Aqui se fica entendido como resultados os “produtos” previstos do programa. E Subtendido como os “impactos” e as alterações ou mudanças efetivas são provocadas. E os efeitos esperados ou não, que afetam o meio social e institucional estudado (DRAIBE, 2001).

Presencia-se desde os anos 90 um embate das universidades especialmente nos setores de ideologias neoliberais “privatistas” que as criticavam e prejudgavam-nas como deficitárias, sem eficiência ao não estarem ligadas a pressuposições da globalização (BRUNNER, 2003).

É aí que as agendas dos governos dos países latino-americanos passaram a serem influenciadas por proposições de organismos internacionais como Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, no caso, do país do México, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aconselharam design de desenvolvimento universitário aliado ao setor empresarial, propondo também redução do Estado nas IES publicas, no que foram propostos sistemas de avaliação como prestação de contas (CORAGGIO, 1996; TOMASINI, 1996).

Em relação aos investimentos destacava a necessidade de “inovar no ensino, na organização e no conteúdo dos programas de estudo e nos métodos de avaliação do desempenho dos estudantes; aperfeiçoar os exames e os procedimentos de seleção; estabelecer sistemas de credenciamento (acreditação) e de avaliação de desempenho” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 100).

Não existe uma conscientização da necessidade coletiva da regionalização da universidade na consolidação do bloco regional, acreditando na educação como área importante de igualdade social, facilitadora da mobilidade dos profissionais no bloco, na consecução do conhecimento e tecnologia na diminuição da dependência dos centros econômicos mundiais.

Nesse contexto, o processo de modernização pelo que foram levadas as universidades na América Latina principalmente desde o período pós II Guerra Mundial no século XX, tiveram contribuições dos organismos internacionais objetivando flexibilidade as demandas econômicas mundiais, em favor dos sistemas de mercado e em defesa da Democracia no Continente. A UNESCO, colaborando neste ultimo aspecto (democracia) por intermédio da concessão de informações, pesquisas e estudos de relevância para os países. Com o compromisso de prestar informações á sociedade em respeito ás aspirações da mesma e aperfeiçoamento no cumprimento de demandas da área (CONTERA, 2002, p. 125).

O Banco Mundial entra nesse cenário com a missão de compor um banco de universidades que fossem do setor privado “eficientes” com capacidade de dar resultados de

sua gestão aos “alunos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 100). Em contraparte a UNESCO entra com a preocupação com a eficácia social, em que as organizações universitárias deveriam ter quanto a respostas às demandas sociais quanto a oferecer um ensino que promoveria a inclusão social. Veem-se então, características não homogêneas nas universidades, grandes disparidades nos países e não igualdades regionais nos seus desenvolvimentos. Em consequência sendo inseridas mudanças no corpo de legislações da educação superior, na consecução de gestão universitária em respostas as demandas dos mercados (CONTERA, 2002).

Martinez (2000) pontua que os perfis de recursos humanos gerados ao longo de anos nas universidades da América Latina, teriam que passar por estudos e análises no direcionamento de ações alternativas em atendimento aos interesses e necessidades sociais que estão sofrendo por processos de integração econômica e seus efeitos repentinos.

Na América Latina no final do século XX, acordos econômicos internacionais parecem recobrar da área da educação superior formação alinhada há temática focando o processo de internacionalização da economia. Formação guiada aos ideais culturais tem acontecido de maneiras pobres, mesmo que seus laços históricos tem sido ricos.

Justifica a modernidade capitalista ter acompanhado (um projeto de sociedade impulsionado por laços estritamente alicerçados pelo desenvolvimento social e econômico) da revolução industrial ao mesmo tempo em que vem se resvalando numa instancia política e cultural nas aspirações racionais do humanismo burguês das revoluções americana e francesa, isto tudo sendo construído em torno do Estado-nação (AFONSO, 2001).

Nesse contexto, no ano de 1998 a UNESCO, convoca uma Conferência Mundial Sobre Educação Superior, em Paris. Sendo colocadas novas ênfases quanto a mudanças necessárias a esse nível de educação enquanto indutora de mudanças e progressos sociais.

Tendo origem a Declaração da UNESCO (1998) nesta conferencia, em seu artigo nono, na letra a), esteve estabelecido que:

Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas, e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade.

No entanto, observa-se habitualmente na região mudanças nas instituições de ensino superior na idealização em grande medida, essencialmente das políticas de mercado. Parece faltar um reconhecimento de maior amplitude nas questões ligadas aos interesses sociais.

Estudos científicos conforme se nota em centros de pesquisas na região passaram a apontar que governos devem tratar em suas agendas questões além dos interesses surgidos pelas demandas de mercados, mas levar em conta as necessidades e interesses da coletividade dos grupos populacionais.

Desta maneira, tem que destacar que quando são enfocados atores políticos e instituições na resolução de interesses sociais, num plano mais geral, no entanto mais abstrato, significa ter claro que existem na formulação dos desenhos das estruturas políticas a existência de conflitos de poder e dominação, infiltrados por todo o tecido social e o Estado é o lócus dessa condensação de interesses (POULANTZAS, 1978).

O que se percebe no Continente é que o Estado foi perdendo autonomia e deixando as universidades públicas sem recursos, levando muitas delas a adotar os mais diversos mecanismos de captação como cobranças de taxas de matrícula, venda de seus serviços, vínculo com organismos internacionais e privatistas para concorrer com outras instituições para fins de pesquisa. Esse descaso evidencia-se que nasce nos anos 1990 que mesmo com as diferenças regionais da América Latina de um lado denota repressão de forças econômicas e de outro de instâncias sociais e culturais, dando origem a uma onda de reformas educacionais sem um formato pré-definido de intenções.

Dale (2009) afirma que mudanças políticas nas estruturas universitárias acabam sendo guiadas pela globalização que quer influenciar os sistemas educacionais superiores no mundo até mesmo em âmbitos culturais. Argumenta ainda, que os encaminhamentos dados para formulá-las devem ser guiados também aos aspectos culturais das mesmas, no que elementos globais não necessariamente devem sobrepor os culturais. Sabendo que a globalização tem uma tendência de “mundializar” a educação, as políticas deixariam de ser nacionais e regionais e passariam a serem “mundanizadas”, podendo destruir valores nacionais e regionais essenciais.

Afonso (2003) enfatiza que na formulação de algumas medidas políticas educacionais, sabe-se que o Estado é um ente responsável em operacionalizar mecanismos de implementação. Todas as políticas públicas têm como pano de fundo o Estado. E para analisar como essas políticas ganham formas, tem-se que analisar o contexto político do Estado. Nesse sentido pontua que se ontem o Estado era, Estado-nação, hoje sofre influências de organismos internacionais, de outros países, redefinindo seu papel.

Isso deixa claro que no continente, cada sistema de ensino tem sofrido em geral influências de instâncias políticas-institucionais até mesmo de entes internacionais, no que tange a implementação de políticas educacionais superiores. Gerando diversos problemas

institucionais, dentre período de crise fiscal e outros, aglutinando elementos em favor da luta política pela transformação dos sistemas.

Na América Latina, Estados historicamente pelo que se observa acabam não conseguindo administrar demandas dos seus mais diversos setores e no que se refere a encaminhamentos em favor da integração de seus sistemas de ensino na produção de equiparações curriculares em atendimento a qualidade e as demandas sociais. Acabam tendo problemas até mesmo na consecução de ações políticas, ao concentrar esforços na politização de partidos, quer seja, numa tendência corporativista ou esquerdista, a procedimentos políticos para Universidades que acabam divergindo da orientação básica/nacional.

[...] há uma tendência geral a *desnacionalização* do Estado (ou melhor, da condição estatal). Essa tendência estrutural está empiricamente refletida no esvaziamento do aparelho de Estado nacional, as velhas e novas capacidades estatais se reorganizando territorialmente e funcionalmente nos níveis subnacional, nacional, supranacional e translocal. Há um movimento contínuo do poder de Estado para cima, para baixo e para os lados, na medida em que os dirigentes estatais de diferentes escalas territoriais se empenham em ampliar as suas respectivas autonomias operacionais e capacidades estratégicas. Um aspecto desse movimento é a perda da soberania *de jure* dos Estados nacionais em certos aspectos, a medida que os poderes de elaboração de normas e/ou decisões são transferidos para corpos supranacionais e as decisões destes vinculam os Estados nacionais. Esta tendência é mais aparente na União Europeia, mas também afeta o Nafta e outros blocos regionais intergovernamentais. Outro aspecto deste movimento é a devolução da autoridade a níveis subordinados de organização territorial, bem como o desenvolvimento de processos decisórios ao mesmo tempo transnacionais e interlocais (JESSOP, 1998, p. 33).

Os sistemas de maneira geral sofrem para formular e aplicar suas diretrizes educacionais, pois são recobrados de entes internacionais e de outras instancias subnacionais e nacionais para programá-las. Pelo que se vê existe uma desnacionalização das políticas que gera rigidez de currículos, necessidade de recursos exterior e qualidade monitorada.

No ano de 2008, dá-se origem a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe – CRES, que passou a destacar a proposição de integração e cooperação acadêmica regional como estratégias básicas para a construção de uma Educação Superior (ES) de qualidade, inclusiva e pertinente aos países da América Latina e Caribe (ALC).

Enfatizando que as nações deveriam compartilhar seus potenciais buscando, por intermédio de cooperação e integração acadêmica o “aproveitamento dos recursos humanos para criar sinergias em escala regional”, ao mesmo tempo em que superariam “lacunas na disponibilidade do conhecimento e capacidade profissional e técnica”, no desenvolvimento de aptidões e conhecimentos que promoveriam o bem estar da sociedade e interligaria o “mundo

da produção, do trabalho e da vida social, com atitude humanista e responsabilidade intelectual³³”.

Com intenção de incentivar este processo, a CRES (2008) propôs a criação do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), na qual, definiu em seus objetivos - estratégias de trabalho. Com propósito de substituir as modalidades de colaboração existentes entre instituições ou grupos acadêmicos, por cooperações multilaterais promovidas em redes e associações, potencializando e enriquecendo novas iniciativas.

Mas, é necessário enfatizar que historicamente os vínculos entre a Educação Superior e seus princípios de integração na região foram suscitados por propostas de integração regional conforme observadas no século XX, no que não era enfatizado o tema educação até o ano de 1992 quando surge o Mercosul, que por sua vez, deu origem ao grupo temático Educação em sua estrutura de operação. Dando ideia (nos últimos anos) a formação de um espaço regional de Educação Superior, inspirado na experiência europeia construída na Declaração de Bolonha (1999).

Porém, vários fatores podem estar diferenciando a experiência europeia da proposição feita pelo ENLACES³⁴, alguns pontos podem até mesmo serem vistos no contexto histórico e institucional do processo de integração europeu que garantiu forte estrutura institucional e financeira, Sistema universitário consolidado e de excelente desempenho acadêmico em vários países e o compromisso dos países com as propostas de Bolonha³⁵.

Na América Latina e Caribe isso parece mudar, pois apresenta contextos institucionais diferentes dos da Europa. As tentativas de integração possuem muitos limites e agem timidamente. Além de não possuir uma organização supranacional com capacidade de mobilização e garantia de adesão dos países a programas de caráter regional, por falta de recursos e enormes déficits entre os sistemas, que levam em conta a grande diversidade das

³³ Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2013.

³⁴ [...] é uma plataforma regional para a mobilização e articulação de ações concretas de cooperação acadêmica solidária que promovam o conhecimento das características, tendências e problemas da Educação Superior da América Latina; abre diálogo entre os atores institucionais e visa a consolidação de uma agenda de consenso encaminhada à superação de nossas deficiências e fortalecimento dos sistemas nacionais e das instituições de Educação Superior e a divulgação de informações vinculadas a esses processos. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=303&lang=en/> Acesso em: 10 jul. 2013.

³⁵ Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=303&lang=en.> Acesso em: 10 jul. 2013.

estruturas de suas IES. O fato é que o ENLACES, enfrenta uma grande barreira, superar a estíma de ser somente outra iniciativa de integração regional.

Isto prova que por estas e outras razões a construção histórica de um Estado-nação e sua relação com a educação pública em destaque para a ideia de formar sujeitos para a cidadania ter sido questões complexas e ambivalentes, e sempre ter tido implicações políticas e culturais importantes muitas delas até hoje a serem discutidas e analisadas criticamente, no fato do próprio Estado estar em redefinição constante, em grande parte, por influencia das forças da globalização cultural e transnacionalizada do capitalismo (AFONSO, 2001).

Um desafio que se assiste esta na harmonização de currículos nas mais distintas carreiras de Educação Superior, adaptados a realidade e necessidade de desenvolver uma região que tenha potencial para superar os altos graus de desigualdade do mundo.

No continente latino-americano são realizadas importantes experiências visando o fortalecimento da integração regional. Em destaque o Mercosul³⁶, o ALBA³⁷ e a UNASUL³⁸. Na adoção de acordos que possam em seus princípios estarem contemplando a superação das barreiras regionais ao mesmo tempo, que respeitem a soberania e o direito de autodeterminação dos países.

O enfoque dado à área da educação está no reconhecimento dado a incitante crise econômica e de políticas, que restringem os gastos sociais, e formam fortes pressões encima da eficiência dos sistemas e melhoramentos na distribuição de recursos no ajustamento dos objetivos, conteúdos e “resultado final” em atendimento as demandas do mundo do trabalho.

³⁶ MERCOSUL. Plan del Setor Educativo del Mercosur 2006-2010. Disponível em: http://www.mercosul.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32&lang=br. Acesso em: 19 jul. 2013.

³⁷ ALBA – Aliança Bolivariana para a Nossa América à criação da UNASUL, aconteceu na I Cúpula de Presidentes Sul-americanos realizada em Brasília, em 2000, sob o patrocínio do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Ali, o Brasil buscava uma forma de liderar o processo de incorporação dos territórios da América do Sul ao mercado globalizado e ao mesmo tempo ampliar a atuação de suas grandes empresas em ritmo acelerado de crescimento e com fortes interesses de expansão na região. No entanto e apesar de ser esta uma proposta impulsionada pelo governo brasileiro, a construção deste processo não teve caráter integrador e nem um profundo apoio da diplomacia brasileira que foi conduzindo o projeto sem muita convicção formal e institucional, embora ao mesmo tempo o mesmo fosse facilitado na prática pelo vigor das empresas brasileiras em franca expansão dentro da região. Disponível em: <http://www.equit.org.br/docs/artigos/aintegracao_sulamerica.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.

³⁸ União Sul-americana de Nações – UNASUL - é formada por doze países da América do Sul e inclui em sua formação os países do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, com a Venezuela em processo de adesão) (4) e os da Comunidade Andina de Nações - CAN (formada por Bolívia, Colômbia, Equador e Peru) além de Chile, Guiana e Suriname. A UNASUL possui uma agenda ampla que compreende aspectos políticos e de integração física do continente, e suas declarações deram muita ênfase aos assuntos culturais e de integração dos povos dos países membros ainda que incluam também os temas econômicos e comerciais. No entanto, e apesar de toda a retórica, os temas que apresentam estudos e avanços mais concretos são os ligados à infraestrutura física da região e ao debate sobre a matriz energética para o subcontinente. Disp. em: <<http://www.equit.org.br/docs/artigos/aintegracaosulamericana.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

No continente latino-americano o modelo de competências requeridas em currículos acadêmicos tem origem no centro das reformas da área da educação que por sua vez faz parte do conjunto de redefinições estruturais no aparelho do Estado. Reformas estas decorrentes do ajuste macroeconômico em que os países vivenciaram nos anos 90. Tendo em vista tentativa de superação da inflação dos anos 80 e a promoção do crescimento econômico sofrido (DELUIZ, 2001).

É nesse contexto o autor afirma que as políticas sociais dentre elas a educação ganham orientações aos continuísmos do processo de desenvolvimento humano, nos investimentos de recursos públicos em pessoas, na garantia de todos a acesso mínimo de educação, saúde, saneamento e habitação, bem como na melhoria da expectativa de vida e distribuição de maneira igualitária de oportunidades de crescimento pessoal.

Nesse ideário as reformas na área da educação passam a ganhar investimentos de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT), ficando subordinadas as exigências do mercado de trabalho que ganharam autonomia no domínio da formulação de mecanismos de controle também avaliação da qualidade dos serviços da área (IDEM).

A ideia de nação e de identidade nacional consolidam questões importantes para análise sociológica da crise do que é chamado Estado-nação e suas implicações para as políticas da educação. Expor esta crise pode ser uma alternativa para atrair a atenção para existência de novos fatores subnacionais, regionais e transnacionais que ajustam e limitam os campos da autonomia relativa dos Estados que podem exprimir tensões e desconexões relativamente evidentes, entre, de um lado, as identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais, de outro, as soberanias territoriais (AFONSO, 2001).

2.2 Elementos que deram as configurações das competências na área temática educação no continente latino-americano

Por imposição dos sistemas de educação gestores de instituições de ensino estão centrando esforços nas últimas décadas na construção de currículos dando importância a concepção de sujeito que consigam resolver situações-problemas da humanidade. É nessa órbita que o mercado de trabalho exige sujeitos com um conjunto de habilidades e competências (DELUIZ, 2001).

Afirma o autor que para promover a capacitação almejada pelos mercados, instituições de ensino precisam contemporaneamente de um “redesenho” de suas grades curriculares dando origem a um desenvolvimento “cognitivo”, afetivo e social que possa mobilizar conhecimentos, valores e atitudes que poderiam depreender determinadas competências.

Levando em conta esses pressupostos, nota-se nas últimas décadas que instituições de ensino passaram a promover conhecimentos de maneira abrangente e atualizá-los sob a guisa das práticas sociais. A partir daí percebe-se no enredamento da construção de saberes acadêmicos, que considerem estratégias de aprendizagem que promovam competências globais.

Pelo que se percebe tendem envolver habilidades orientadas por experiências de contextos outrora exercidos por sujeitos em determinadas áreas e serviços construídos historicamente na sociedade. A ideia de competências profissionais que se tem estão alicerçadas no setor laboral que coloca a formação de tais atributos sob responsabilidade das instituições educacionais (IDEM).

Dale (1998) mostra que o que está em causa é em essência a redefinição de prioridades a três problemas centrais que caracterizam o mandato a educação nas sociedades capitalistas democráticas que em primeiro lugar está o apoio ao processo de acumulação, em segundo a garantia da ordem e controle social, terceiro a legitimação do sistema. No entanto, a forma que a educação concede apoio ao processo de acumulação pode sofrer variação em função das dominâncias que o configurarem de uma maneira mais precisa, a ação do Estado-competidor. Esta atuação pode ganhar forte intervenção do Estado na promoção da investigação e da inovação em atendimento as demandas do tecido produtivo, podendo trilhar pela adoção de lógicas e mecanismos do mercado na educação, ou ainda pelo subsídio moral da educação na produção de mão-de-obra especializada.

Acompanhando esse contexto, currículos universitários precisam fundamentalmente ampliar o grau de capacidade de sujeitos possuírem qualificações que dê condições de resolver problemas, por intermédio de novos saberes, na promoção do espírito do trabalho em equipe, na tomada de decisões e eficácia profissional (DELUIZ, 2001).

A tônica pelo que se pode observar está no domínio de conhecimentos e destrezas que recobram da educação a contextualização de tais elementos na promoção de conteúdos via um conjunto de saberes que venham dar conta de responder a altura das demandas sociais.

Nesse sentido, o projeto Alfa Tuning América Latina abre um debate que vem identificar, intercambiar informações que podem gerar ou não melhorias e colaboração entre as instituições de ensino superior na implementação de competências acadêmicas no Continente. É preciso, no contexto do projeto ser considerado em relação à educação superior o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência para os sistemas, conforme o documento referencia (BENEITONE et. al., 2007).

O projeto funcionou a base de planejadores – questões a quatro categorias de sujeitos. Dos debates e consultas realizadas no âmbito do projeto via pesquisa aplicada, com questões elaboradas por representantes, da área da educação em cada país participante a comunidade selecionada para estudo - professores e estudantes, profissionais e empregadores e instituições do campo da Educação. Contatou-se das reuniões e dos resultados da consulta (pesquisa) feita nos países partícipes como atributos para elaboração de competências gerais e específicas, necessárias a currículos acadêmicos.

Quadro 7- Lista final das competências gerais definidas para a área da educação

- V 01 Capacidade de abstração, análise e síntese.
- V 02 Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
- V 03 Capacidade para organizar e planejar o tempo
- V 04 Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão.
- V 05 Responsabilidade social e compromisso cidadão.
- V 06 Capacidade de comunicação oral e escrita.
- V 07 Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
- V 08 Habilidades no uso das tecnologias da informação.
- V 09 Capacidade de pesquisa.
- V 10 Capacidade de aprender e atualizar-se.
- V 11 Habilidades para buscar, processar e analisar informação.
- V 12 Capacidade crítica e autocrítica.
- V 13 Capacidade para atuar em novas situações.
- V 14 Capacidade criativa.
- V 15 Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas.
- V 16 Capacidade para tomar decisões.
- V 17 Capacidade para trabalhar em equipe.
- V 18 Habilidades interpessoais.
- V 19 Capacidade para motivar e liderar para metas comuns.
- V 20 Compromisso com a preservação do meio ambiente.
- V 21 Compromisso com o meio sociocultural.
- V 22 Avaliação e respeito pela diversidade e multiculturalidade.
- V 23 Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
- V 24 Habilidade para trabalhar em forma autônoma.
- V 25 Capacidade para formular e gerenciar projetos.
- V 26 Compromisso ético.
- V 27 Compromisso com a qualidade.

Fonte: Documento Referência (BENEITONE et. al., 2007)

Como resultado do estudo da primeira etapa do Projeto Tuning América Latina na elaboração do documento “Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina (2004-2007)” em destaque está o alto nível de importância que os quatro grupos pesquisados concederam as competências consultadas. Numa escala de 1 a 4, nenhuma competência teve avaliação média inferior a 3 pontos.

Com base nesses dados, pode-se montar o Quadro 8, o qual mostra um comparativo das opiniões de cada um dos públicos pesquisados quanto à importância das competências ao profissional de educação. No referido quadro, foram consideradas todas as

competências listadas no questionário, as quais representam uma síntese das propostas do MEC, juntamente com o referencial teórico Beneitone et. al, (2007) dos resultados do Projeto Tuning América Latina.

Quadro 8 - Perspectivas MEC - Projeto Alfa Tuning America Latina

Perspectiva do MEC, Projeto Alfa Tuning America Latina	Perspectivas/ alunos	Perspectivas/ docentes	Perspectivas/ egressos	Perspectivas/ empregador
Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão Capacidade de comunicação oral e escrita Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática Capacidade de aprender e atualizar-se Compromisso ético	CAPACIDADES DE MAIORES PRESTIGIOS			
Capacidade de comunicação em um segundo idioma Compromisso com a preservação do meio ambiente Habilidade para trabalhar em contextos internacionais	CAPACIDADES DE MENORES PRESTIGIOS			
Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão Capacidade para trabalhar em equipe Compromisso ético Capacidade de comunicação em um segundo idioma Habilidade para trabalhar em contextos internacionais Compromisso com a preservação do meio ambiente Habilidades no uso das tecnologias da informação Capacidade para formular e gerenciar projetos	COMPETÊNCIAS EM MAIORES NÍVEIS DE REALIZAÇÃO			

Fonte: Beneitone et. al., 2007.

Foi dada maior importância especialmente às habilidades relacionadas com o desempenho profissional e compromisso ético, o que poderia entendê-las num sentido político e social ou dentro do campo da ética profissional. Quanto às competências menos valorizadas (ainda que com pontuações elevadas) num contexto internacional de globalização os grupos pesquisados não atribuíram maior importância às competências de participação de sujeitos

num mundo interconectado. Não foi considerado também prioridades a questão de segundo idioma num contexto latino-americano e uso das novas tecnologias. Em destaque em menor nível esta o compromisso com o meio ambiente - elemento este vital ao desenvolvimento sustentável e a sobrevivência dos povos.

Em geral, alunos e graduados atribuíram maior importância às competências nas suas respectivas formações que os empregadores e acadêmicos.

Em numero maior dentre elas se apresentaram as de caráter profissional e inspiram avaliação positiva para universidades, pois, interpretam que se estariam formando profissionais que dominam a área de estudo, alimentaria a aptidão de trabalhar em equipe e com comportamento ético (BENEITONE et. al., 2007).

Com menor realização, em geral, estiveram em sua maioria às competências de características sociais, de projeção internacional e qualificação técnica da profissão. Em que se devem dar maior valor ao atributo - extensão universitária - ao condicionar meios para colocar em prática as competências requeridas de maneira direta aos planos de formação (IDEM).

Para área da educação o estudo aponta a necessária revisão de programas de formação docente. Outros pontos de destaque são respectivamente a necessidade de construção de um sistema internacional de mobilidade, utilização de tecnologias para o intercambio de informação e da capacidade de comunicação de sujeitos num segundo idioma na promoção de êxitos a área, mas isso somente se faria, quando da criação de um espaço latino-americano de educação superior – objeto que ainda não existe e por não existir dificulta o andamento do projeto na América Latina.

Entendendo o Alfa Tuning dentro do contexto de reformas políticas no continente como sugestão analítica, deve-se compreender que o processo no qual, se define e implementa uma política não se trata do universo simbólico ou cultural peculiar de cada sociedade em que se insere. Esta se articula, as características do seu sistema de dominação e, a forma como processa os interesses sociais em determinados contextos (AZEVEDO, 2004).

A partir das discussões feitas e do reconhecimento da importância do projeto para América Latina na área temática da Educação o grupo de trabalho do Projeto integra hoje 14 Universidades. Estas selecionadas em seus países sob a coordenação do Centro Nacional Tuning.

A coordenadora geral de todo grupo selecionada na 1º Reunião Geral é a senhora María del Pilar Montaña López. Sua estrutura administrativa é constituída por um Comitê de

Gestão, 18 Centros Nacionais e 12 Grupos de Trabalho com o apoio do comitê de Gestão, por meio de um representante da Universidade Estadual de Campinas.

A Secretaria de ensino superior do Ministério da Educação de todos os países envolvidos é o órgão responsável em cada um, em prestar contas sobre o andamento e efetivação do projeto em âmbito América Latina. No Brasil tal responsabilidade, está a cargo da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação na pessoa da Professora Irlene Fernandes de Paula, Coordenadora da Divisão de Assuntos Internacionais (DAI/ SESu - MEC e da Professora Letícia Sampaio Suñe, da Universidade Federal da Bahia (UFBa). Sendo que a Coordenação de ambos Projetos TUNING é da Universidade de Deusto, Espanha.

Enquanto eixo de discussão para reformas das próximas fases. Consideram-se as dificuldades encontradas nas áreas temáticas da primeira etapa, dando continuidade a “afinação” das estruturas educativas tanto na Europa quanto na América Latina através de consensos no aprimoramento colaborativo entre as instituições, visando um desenvolvimento transparente, com qualidade e efetividade.

Foram definidas como competências específicas para a área temática educação a partir de estudos discutidos e resultados na América Latina:

Quadro 9 - Competências Específicas de Educação

1. Domina a teoria e metodologia curricular para orientar ações educacionais (desenho, execução e avaliação).
2. Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.
3. Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.
4. Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.
5. Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.
6. Identifica e gerencia apoios para atender necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.
7. Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados.
8. Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.
9. Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.
10. Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.
11. Desenvolve o pensamento lógico, crítico e criativo dos educandos.
12. Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis.
13. Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.
14. Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado. Domina a teoria e metodologia curricular para orientar ações educacionais (desenho, execução e avaliação).
15. Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.
16. Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.
17. Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.
18. Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.
19. Identifica e gerencia apoios para atender necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.
20. Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados.

21. Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.
22. Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.
23. Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.
24. Desenvolve o pensamento lógico, crítico e criativo dos educandos.
25. Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis.
26. Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.
27. Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado.

Fonte: Documento Referência (BENEITONE et. al., 2007).

O relatório do período (2004-2007) apresenta uma descrição geral sobre cursos e estrutura curricular na América Latina que extraiu dados dos quatorze países.

Na organização do relatório percebeu-se uma grande variação de cursos presentes na área da educação no continente. Isso se justifica por acréscimos de demandas a grupos específicos (jovens, adultos maiores e crianças menores) e demandas emergentes (diversidade, interculturalidade, gênero) (BENEITONE et. al., 2007).

As universidades participantes foram selecionadas através dos Centros Nacionais do projeto. Como modelo de representatividade a dimensão do mesmo para ser projetada sua abrangência no país. Sendo as Universidades selecionadas para implementação do projeto de excelência nacional em cada área.

Entende-se que este processo da forma como vem sendo estabelecido abre margens a um diálogo com pessoas (atores) de outras instituições que ao desenvolver “serviços” de mesma área temática, cria elementos essenciais para o progresso do mesmo.

Fazem parte no Brasil as seguintes Universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade de Brasília; Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual de Campinas; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Presbiteriana Mackenzie; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal de São Paulo; Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Ceará.

2.3 Reajustamentos no processo de formação das estruturas curriculares da área temática educação

Evidencia-se que ambos os projetos Tuning Europa e Tuning América Latina tiveram como pretensão mudanças políticas de ensino superior nos países signatários em cada região. Procurando estabelecer uma área comum de educação superior, por intermédio do comprometimento de todos os entes envolvidos na promoção de reformas de seus sistemas de

ensino superior. Também no reconhecimento do papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável das sociedades condescendentes e democráticas partícipes.

É importante destacar quanto aos cursos superiores da área educação na América Latina existe grande variedade de denominações isto porque, conforme passa o tempo, a oferta tradicional de formação docente se fundem as demandas de atenção a grupos específicos conforme destacado anteriormente (jovens, adultos maiores e crianças) e em áreas emergentes (diversidade, interculturalidade, gênero) o que vem gerando crescente diversificação da oferta curricular (BENEITONE et. al., 2007).

Apesar da diversificação e da fragmentação da oferta, pode ser identificado alguns critérios coincidentes de agrupamento, quatro identificados aqui – por níveis de sistema escolar que identificam um grupo de cursos guiados a formação de docentes tendo em foco o desenvolvimento de competências profissionais para atendimento dos níveis específicos dos sistemas dos países a que correspondem, distinguindo cursos de educação infantil e primária dentre outros, orientados para a educação intermediária (média), no qual, as primeiras tendem a um currículo generalista e as segundas para um disciplinar especializado por área de conhecimento; por atenção a grupos com necessidades pedagógicas particulares que formam profissionais para atender necessidades especializadas como adultos, grupos vulneráveis, entre outros; por grau acadêmico cursos que oferecem um grau de formação além do profissional - as licenciaturas em educação, pedagogia ou ciências da educação num todo, que alcançam uma gama de especialidades como administração educacional, planejamento e avaliação, pesquisa em educação, elaboração de matérias, orientação e currículo educacional; e por modalidade no oferecimento de cursos presenciais, semipresenciais e virtuais podendo ser bimodal até multimodal (IDEM).

As estruturas de currículos dos cursos relacionados á temas de “formação de professores” na América Latina se caracterizam pela diversidade dos planejamentos e programas em termos de carga horaria, conteúdos e disciplinas. Isto acontece não somente entre países, mas em todos os países, até mesmo no interior das Universidades. Isso, demonstrando que muitas vezes os currículos das instituições se diferem na formação de educadores não se integrando no interior de um mesmo país ainda mais em contextos continentais de implementação de políticas.

A maioria dos países latino-americanos possuem currículos orientados por três eixos: um constituído por disciplinas de fundamentos da educação (psicologia da educação, filosofia da educação, antropologia da educação e política da educação). Outro na constituição por disciplinas do campo pedagógico e disciplinar é o caso das didáticas, currículo, teorias

pedagógicas, gestão e coordenação pedagógica, assim como disciplinas específicas. Um último, constituído por práticas supervisionadas que se integram ao currículo com uma carga horária específica para a prática profissional chamada estágio (IDEM).

Um fator chave na implementação do Tuning nos países, está no direcionamento de atores políticos nos países trabalharem questões visando atender as necessidades da sociedade em geral na sua consecução. Considerando os interesses sociais, sobretudo nas formas que o projeto deve caminhar, podendo sim sofrer resvalos na forma em que vão ganhando aceitação nos distintos países, por intermédio de barreiras de entidades supranacionais e nacionais que podem influenciá-lo.

Conforme argumenta Skocpol (1995, p. 41) sobre a capacidade de implementação de políticas em um Estado, na medida em que vão ganhando um grau de “originalidade” as políticas e os atores políticos envolvidos podem prejudicá-las, nesses termos, existe um “Consenso contingente” implicando na reciprocidade de comportamentos, em que as pessoas podem se submeterem às instituições e passarem a aceitar expectativas alheias às suas. Acarreta uma cooperação condicionada, onde todos fazem amparados num padrão de “honestidade” recíproca a um seguimento de condutas “fair play”³⁹ as instituições, as pessoas são informadas e automaticamente adaptadas (a rotinas).

Daí a necessidade de atores políticos conseguirem driblar esse “vício” na área da educação superior que uma vez interiorizado nas instituições seguem aos domínios e obediência recíproca de diretrizes muitas das vezes ultrapassadas para novos contextos emergentes da internacionalização que busca a integração do ensino e mobilidade acadêmica.

A inserção ainda tímida do Projeto Alfa Tuning nos países da região, no intuito de contribuir com os processos de integração e mobilidade acadêmica (poucas instituições participando), bem como seu consequente efeito social e científico (pequeno número de áreas trabalhadas). Deixa evidente sua incipiente origem no contexto da reforma do ensino superior Latino-americano. Parece carecer de mais investimentos para que possa estender seus âmbitos e evidenciar seus efeitos nas universidades, assim como os exemplos do Processo de Bolonha e o desafio do Mercosul educacional também da América Latina, quanto a desenvolver mecanismos que poderão contribuir de fato com as políticas de integração dos sistemas e da mobilidade acadêmica, desta vez, por intermédio do desenvolvimento de convergências curriculares a competências acadêmicas.

³⁹ Conduta do que se comporta ou age de maneira justa, com equidade: conduzir uma empresa com fair play. Adaptação às regras.

Evidencia-se que Alfa Tuning América Latina possui como finalidade conforme foi destacado nos encontros dos representantes da área da educação dos países que discutiam suas proposições para ser posto em prática (Documento Referência – 2004-2007), suscitar mudanças curriculares na contemporaneidade dando importância a competências gerais para modernização de currículos bem como levantar a partir de experiências das reformas da educação superior já alcançada, pontos que podem ser melhorados. Tendo por desafio formular um conjunto de competências além de gerais também específicas nas áreas temáticas destacadas anteriormente. Competências que vem sendo trabalhadas e requer ir além de suas dimensões, para que de fato possam ter êxito institucionalmente.

As experiências de internacionalização no ensino superior da América Latina no âmbito Alfa Tuning América Latina, teve origem na IV reunião de seguimento do Espaço Comum de ES da União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC), Córdoba, 2002, proposta por oito universidades: U. Nacional de La Plata – Ar; Unicamp – Br; U. Chile – Cl; Pontifícia U. Javeriana – Co; U. de Costa Rica – Cr; U. Rafael Landívar – Gt; U. de Guanajuato – Mx; U. Católica Andrés Bello – Ve.

A estrutura do Projeto se deu num primeiro momento no continente por um Comitê de Gestão, 19 centros nacionais, 190 universidades latino-americanas e 12 grupos de trabalho. Foram dois anos de trabalhos (<<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>> Acesso em: 22 jul. 2013).

Nesse período aconteceram cinco reuniões de início na Argentina, Buenos Aires, U. Federal del Plata em Março de 2005; Brasil, Belo Horizonte, UFMG, Agosto de 2005; Costa Rica, San José, U. de Costa Rica, Fevereiro de 2006; Bélgica, Bruxelas, Junho de 2006; México, Cidade do México, Fevereiro de 2007. Num geral tendo como linhas de trabalho o encaminhamento de: competências gerais e específicas; enfoques de ensino-aprendizagem dessas competências, créditos acadêmicos e qualidade dos programas. Sua metodologia esteve fundamentada em competências validadas por consultas aos grupos específicos supracitados professores, empregadores, estudantes e egressos.

Assim, representantes (organizadores do Projeto Tunung América Latina) organizaram algumas perguntas para reflexão dentre os quatro grupos, em grande medida na propositura de elaborarem competências que refletissem êxitos de aprendizagem nos distintos grupos consultados.

Quadro 10 - Perguntas atores políticos – Elaboração competências gerais América-Latina

Perguntas para reflexão
<p>A área de educação, a partir da análise realizada, apresenta as seguintes perguntas para a reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que características de desempenho docente apresenta um educador ou educadora na América-Latina e que relação têm estas com as competências gerais? - De que maneira se consideram nos currículos atuais as diferentes competências e que mudanças são necessárias para colocá-las em prática? - De que maneira se desenvolvem no currículo relações mais sinérgicas e relevantes entre os diferentes tipos de competências e as teorias educacionais? - Como se constrói, implementa e avalia um currículo de formação de professores, competências que permitam fortalecer a interculturalidade presente no contexto nacional e latino-americano? - Como se leva a prática educacional o desenvolvimento das competências? - Como se refletem os componentes de ordem teórica e prática dos diferentes modelos educacionais latino-americano nas competências gerais? - Que apoios institucionais são necessários para uma mudança de enfoque curricular? - Que decisões devem ser tomadas para assegurar a sustentabilidade da mudança curricular com ênfase às competências?

Fonte: Documento Referencia (2004-2007)

Foram também organizadas algumas perguntas para reflexão sobre o que seriam competências específicas. Estas centrando esforços mais em programas curriculares do que acadêmicos.

Quadro 11 - Perguntas atores políticos – Elaboração competências específicas América-Latina

Perguntas para a reflexão
<p>A partir da análise dos resultados da consulta sobre competências específicas, o grupo da área da educação Tuning América Latina apresentou uma série de perguntas com o propósito de orientar a reflexão educacional, pedagógica e curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que esforços políticos, organizacionais, curriculares e pedagógicos são necessários para a <<realização>> das competências específicas nos programas de formação de educadores? - Como se pode elevar o grau de importância e de realização de competências específicas de caráter social e cultural que favoreçam o respeito e apoio às diferenças nos programas de formação de educadores? - Como se pode promover a importância e a realização de competências específicas referentes ao conhecimento crítico da história da educação, nos programas de formação de educadores? - Como relacionar os resultados de aprendizado particulares ao longo dos programas de formação com as competências específicas? - Como gerar um diálogo permanente entre acadêmicos, graduados, estudantes e empregadores, em torno da importância e realização das competências específicas? - Como se articulam as competências gerais com as específicas?

Fonte: Documento Referencia (2004-2007)

O enfoque baseado em competências requer dar relevância à educação na agenda pública dos países da América Latina. E das Universidades é cobrada precisão nas capacidades profissionais de docentes em aula, na Gestão de instituições de ensino e, atenção maior a aspectos ligados a diversidade e complexidade social. Nesse sentido, afirma-se que as competências ajudariam os sujeitos a avançar na definição de capacidades na promoção de

ações articuladas entre a teoria e os procedimentos e valores que venham sustentá-las na prática (BENEITONE et. al., 2007).

As universidades partícipes na região foram selecionadas pelos Centros Nacionais Tuning América Latina que de acordo com sua organização representativa em cada sistema de educação nos países, trataram de dar equilíbrio, sob medida do tamanho do território/país para ser colocado em ação.

As universidades selecionadas como critério tiveram de ser de excelência nacional nas disciplinas que o representariam, mostrando suas capacidades de dialogar com outras instituições que trabalhassem em mesmas áreas de conhecimento. Fatores de peso para escolha a trajetória, credibilidade e autoridade acadêmica.

Os Centros Nacionais Tuning em cada um dos países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Uruguai y Venezuela) objetivaram conceder participação às universidades que não pudessem estar diretamente envolvidas no projeto (IDEM).

Os centros precisariam estar em conformidade com os organismos responsáveis de educação superior, agências de qualidade, reconhecimento, conferências de reitores, associações profissionais, de estudantes, universidades, etc. De forma que cada país poderia denunciar suas demandas e poderia promover articulação necessária com o Projeto e em seu entorno providenciar aos membros responsáveis respostas do desempenho de seus sistemas em relação aos debates que se travassem em seu interior.

O Comitê de Gestão como atribuição principal tem que elaborar tarefas específicas na organização e no desenvolvimento do Projeto, remetendo-as aos coordenadores gerais do mesmo, coordenador das áreas temáticas, representantes das universidades partícipes e outros representantes regionais. Sendo que seus coordenadores em cada área temática tiveram de ser designados pelos integrantes de cada Grupo de Trabalho. Tem como núcleo técnico um gestor que se encarrega de levar adiante os aspectos práticos do Projeto a fim de atender toda a gestão administrativa e financeira. Este gestor acompanhado a um profissional informático se encarrega de elaborar formulários on-line, padronização dos foros de discussão virtual, administração também do Portal e controle das tecnologias necessárias (IDEM).

[...] se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais,

económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p. 06).

Interpretar a forma como estas políticas vem ganhando forma são os desafios dos atores políticos nesse processo, que ficam encarregados de promoverem ações que contemplem tanto os interesses do Estado e quanto das mais distintas classes sociais, afligidas pela exploração das forças capitalistas.

Nesse sentido, o Projeto tem enquanto campo de trabalho recursos humanos e institucionais. Ambos vêm sofrendo embates na constitucionalização das competências no continente no que acarreta um processo de operacionalização truncada na América Latina.

Quatro princípios podem ser listados como fatores condicionantes dos interesses políticos da sociedade civil e do Estado na busca de equilíbrios, ligados a estratégias e construção de objetivos sociais. A efetividade do Estado que não depende somente de seu “insulamento”, mas como acontece sua inserção social; a necessidade de não apenas haver governos centrais, mas também níveis periféricos; a força estatal e dos atores sociais enquanto contingentes a situações historicamente concretas; e por fim a relação entre Estado e sociedade não compondo um jogo de resultados negativos, todavia possibilitando que compartilhem de mesmos objetivos (ROCHA, 2005).

É notório que no início do século XXI, as sociedades internacionalizadas são marcadas por mudanças que atingem a organização social do mundo do trabalho. Essa internacionalização, ligada á globalização causa transformações que promovem o movimento transnacional de bens e serviços que atingem pessoas, investimento, ideias, valores e tecnologias que transcendem as fronteiras nacionais. Países latino-americanos se veem empenhados para moldarem-se as exigências do mundo capitalista, e passam a ter expectativas no papel que a educação superior deverá submeter-se.

É importante enfatizar que o surgimento de uma política pública para um determinado setor social, em outras palavras como determinado problema social será reconhecido pelo Estado, podendo ser alvo de uma política pública de caráter específico. Surgirá como um meio do Estado tentar garantir que um setor possa reproduzir de forma harmonizada os interesses que predominam em toda sociedade um setor ou política publica para tal, se constituirá através de um questionamento a respeito do que se torna socialmente um problema, discutido socialmente na medida em que a sociedade num todo exige a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004).

Nesse sentido, parecem que as políticas econômicas também as sociais foram marcadas por ideais neoliberais, entretanto, houve certo desencanto com as “programações” neoliberais, visto que não conseguiram nem mesmo diminuir os índices de pobreza e exclusão social do continente. E pior parecem acontecer os Estados ficaram mais propícios ao mercado financeiro internacional ao precisar de recursos externos.

Palumbo (1994) enfatiza que a política pode ser algo não materializado (ter somente a intenção do fazer), estando vinculada a um conjunto de interesses, vem acompanhada pelo seu contexto, não pode ser vista de forma isolada o que promove autonomia relativa do Estado. Os Estados começam a sofrer pressões de movimentos sociais, ainda externamente pressões de suas relações internacionais. A soberania dos Estados passa a ser relativa dependendo das políticas de governo do Estado.

E quanto à avaliação de processo das políticas percorre um ciclo vital, um processo de desenvolvimento semelhante ao ciclo de vida. Fase de desenvolvimento, maturação e alguns elementos de envelhecimento (DRAIBE, 2001). Isso denota que as políticas sofrem mudanças. E mesmo com essas mudanças, nas políticas, continuam prevalecendo um direcionamento neoliberal no campo social. A transformação educacional passa dar resposta especialmente às demandas dos setores da produção, capacitando sujeitos para o mundo trabalhista, afastando aspectos fundamentais da vida humana como o cultivo da solidariedade, democracia, igualdade e cidadania.

Em qualquer sociedade contemporaneamente o ponto norteador das políticas educacionais constitui-se em diretrizes desenvolvimentistas assentadas no estabelecimento de conjecturas formativas de sujeitos para aspectos econômicos dos mercados. Isto é, porque o desenvolvimento da sociedade é a meta principal, quanto mais o mundo da produção dos bens materiais e do consumo vão avançando, alimentam gradativamente a existência humana influenciando diretamente as relações sociais. Denota que há elementos que fazem partes das sociedades setorizadas e acabam influenciando os planejamentos de cada setor ao desenvolverem e implementarem políticas concernentes.

Trata-se da consideração que esta sendo dada a dimensão da política “domínio (*a politics*) no condicionamento da política (*a policy*) ou plano de ação para cada setor” no que deve ser considerado “que os grupos que atuam em cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos” no que “estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento” (AZEVEDO, 2004, p. 63).

Nos últimos anos atores políticos deram início a um trabalho de reflexão acerca das transformações acadêmicas e em torno de sua organização, com o objetivo de garantir maior integração social e política no mundo conforme apresenta o Projeto Tuning América Latina como exemplo disso. Paralelamente agendas dos governos latino-americanos passaram a estar influenciadas por propostas direcionadas por organismos internacionais como: Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ainda em alguns países da região da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que recomendaram parâmetros de desenvolvimento universitário vinculados a instituições de educação superior com empresas, propondo reduzir a participação dos países no fundo financeiro das Universidades Públicas, implementando sistemas de avaliação nacionais afim de prestação de contas (CORAGGIO, 1996; TOMASINI, 1996).

Contera (2002) afirma que o Banco Mundial dá prioridade a política de fiscalização do Estado a respeito das universidades ainda salienta que a medição de desempenho e controle dos resultados obtidos é feito na intenção de revisar as matrizes históricas numa cultura de avaliação guiada por metas. Já a UNESCO faz parte no processo de recuperação das práticas e missões das universidades públicas e autônomas. A avaliação se guia pelo compromisso de prestar contas a sociedade e pelo compromisso do estabelecimento de critérios visando à melhoria dessas metas em prol do cumprimento de suas funções. Os países chegam a mudar a legislação da educação superior, adequando o novo modelo de gestão universitária as exigências mercadológicas.

Cabe ressaltar que o Estado foi deixando as universidades públicas sem recursos ao longo de anos no continente, e estas passaram a utilizar mecanismos diversos para captação de recursos como cobrança de matrícula, venda de produtos e serviços, além de sua vinculação com aparelhos produtivos, passando a concorrer com outras instituições para obtenção de verba para suas pesquisas.

Azevedo (2004) argumenta que “[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve” ser considerado que “ a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” correspondendo ao “referencial normativo global” de determinada política. O projeto de sociedade que se tem “é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão” podendo assim fazer “chegar seus interesses até ao Estado”, porém “á máquina governamental” poderá influenciar a “formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação” (p. 60).

Então, pode ser observado que apesar dessas diferenças regionais, tanto na formação histórica de seus sistemas de ensino, ligados a aspectos econômicos e culturais, países da América Latina deram início a reformas educacionais que influenciaram seus sistemas de ensino como pressuposto da globalização. O discurso mercantilista da educação parece que começam a ditar os perfis institucionais via exigências transmitidas pelos organismos bilaterais de financiamento, que passaram a promover mudanças no perfil acadêmico e administrativo das instituições de ensino.

Ball e Bowe (2006) propuseram um ciclo contínuo de três principais contextos das políticas: o da influência, produção de texto e prática. Estes contextos estando inter-relacionados, não tem dimensão temporal ou sequencial e não são de etapas lineares. No “contexto da influência” normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. No “contexto da produção de texto” os textos políticos representam a política, que podem tomar várias formas textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Por último o “contexto da prática” é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências, podendo gerar transformações.

Nesse sentido, a reforma proposta pelo Projeto Alfa Tuning teve como pressuposto iniciar um debate visando identificar e intercambiar informações e melhorar a colaboração entre as instituições de educação superior para o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência. De início na América Latina moldou-se por intermédio de algumas reuniões entre representantes dos Ministérios da Educação de países da América Latina, gerando um documento referência no final do período de 2004-2007. Foi impulsionado e coordenado pelas Universidades dos países no Continente, com propostas de criar linguagens e mecanismos que facilitassem os processos de reconhecimento de caráter transnacional e transregional no ensino superior dos países participantes. Contudo, o projeto na América Latina acaba sofrendo pelo descompasso vivenciado pelas políticas nos sistemas de ensino dos países da região desde o processo de sua formulação onde os gestores se organizaram para formular suas diretrizes até no trabalho de implementação nos sistemas e instituições de ensino superior (BENEITONE et. al., 2007).

Indícios demonstram que é desafio das universidades formadoras de docentes mudarem os rumos da oferta curricular fundamentada numa tradição acadêmica enraizada nas necessidades da sociedade, avançando de um enfoque que detém como eixo central o ensino, a outro, para a aprendizagem. Não somente recobradas as visões dos acadêmicos, mas dos

empregadores, graduados e estudantes num todo, sobre os programas de formação docente no Continente via TUNING.

Das consultas realizadas na área temática educações aos distintos atores sociais e educacionais tiveram maior importância às competências específicas vinculadas as áreas profissionais (disciplinaria e didática) no tocante a projeção social e comunitária da profissão. Sendo um desafio á revisão das políticas curriculares em prol de atender a diversidade social e cultural do continente, inclusive a grupos portadores de necessidades especiais e minorias étnicas. Resultados estes consistentes com os gerados na consulta sobre as competências gerais onde também ocorreu uma menor Avaliação as competências sociais e comunitárias (IDEM).

As consultas mostraram que a importância que se dá às competências não reflete no seu nível de realização. Porém, apresentam a necessidade de conceder numa etapa posterior do projeto, uma maior ênfase na implementação num enfoque a processos de sensibilidade, capacitação e acompanhamento de acadêmicos, monitoração e avaliação.

As recomendações para os próximos passos é que os trabalhos estejam centrados nas estratégias de implementação, por meio da formulação de competências. Assim, são prioridades, a identificação de experiências de implementação nas universidades dos países que participaram do Projeto Alfa Tuning na América Latina e difundir suas praticas como referencias que poderão orientar iniciativas de reformas curriculares no âmbito de inserção destas políticas em cada país (IDEM).

Argumenta Mainardes (2006) que as políticas educacionais são regidas por uma série de referenciais analíticos resultantes de crises de paradigmas estabelecidos no campo das ciências sociais e humanas. Em que perfazendo uma análise da trajetória dos programas e das políticas de educação, os “referenciais” desde sua implementação sofrem no contexto da pratica e seus efeitos duradouros.

As distintas concepções que perpassam o modelo das competências presentes no contexto de reforma do ensino superior do Continente Latino Americano em geral e no contexto do projeto Alfa Tuning América Latina estão alicerçadas na existência de vários matizes teóricos e conceituais que norteiam a identificação, definição e construção de competências curriculares direcionando a formulação e organização dos currículos. Cabe um desafio muito marcante aos atores políticos na elaboração das políticas. Formulá-las atendendo as demandas do setor laboral regional/local também na promoção da equidade social e qualidade de vida da população do Continente.

CAPÍTULO III

ALFA TUNING: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS DE INSERÇÃO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Considerando a proposta inicial do Projeto Alfa Tuning América Latina quanto ao conjunto de competências e habilidades requeridas para o continente latino-americano; as contrapartidas organizacionais e funcionais para sua efetivação nas universidades brasileiras, este capítulo evidencia como as políticas externas de reforma da educação superior no Brasil têm sido tratadas no conjunto de instituições e atores políticos envolvidos, em outras palavras, como vem sendo conduzidas por meio de projetos supranacionais via IES no país, bem como listar alguns encaminhamentos de sua inserção até o presente momento.

3.1 Reformas Universitárias e o Alfa Tuning: delineamento de políticas supranacionais

Entende-se por reforma universitária o trabalho de atores políticos em elaborar e implementar uma política⁴⁰ pública que pode ou não causar mudanças nos padrões educacionais existentes. Para isso, estratégias de implementação de políticas acontecem quando estas se constituem a partir de decisões que se processam de maneira temporal, na qual, atores estratégicos têm de ser mobilizados em diferentes estágios no apoio da configuração desta em programas, que se rebelam em sub processos e estágios (DRAIBE, 2001).

Há que enfatizar que historicamente o paradigma de formação universitária prevalecente na maioria dos países do ocidente no século XX está se esgotando. As razões são o ritmo e a grande proporção de mudanças no universo do trabalho, a evolução do conhecimento nas mais diversas áreas, fruto da metamorfose da ciência e do saber em força produtiva, que dá início a uma gama de novas especialidades e exige novos tipos de profissionais, marcados pela flexibilidade e interdisciplinaridade em níveis até mesmo, extraordinários (MACEDO, et. al., 2005).

Isso afeta o sistema de educação superior como um todo e deve estar repercutindo em qualquer intento de reforma da educação superior no país.

⁴⁰ O conceito de política pública que adotamos é a de “o Estado em ação”. Para ser uma política pública, uma política deve necessariamente estar ligada ao Estado, e mesmo que exista algo não materializado, no mínimo deve-se ter a intenção de fazer, que se vincula a um conjunto de interesses que acompanham a autonomia relativa do Estado (BOBBIO, 2004).

Vale destacar outros referenciais que podem estar contribuindo para a configuração mais acertada dos objetos das reformas, o “campus” a instituição de ensino superior. No Brasil, pela dimensão, complexidade e juventude do sistema nacional de educação superior deve-se existir um cuidado em especial a sua heterogeneidade que deriva não somente da diversidade e desigualdades regionais brasileiras, mas provindos das características de diferentes momentos de expansão dos sistemas nacional de educação superior (IDEM).

Isto denota a necessidade de um novo modelo de Universidade, diversificação das Instituições de Educação Superior – IES e novas modalidades de formação universitária, mas ainda assim perguntamos – será que a mudança do modelo com a conservação da estrutura de seleção modificaria substancialmente a universidade que se tem? Será que não seria somente uma modificação da forma, com um conteúdo que convém às demandas dos interesses capitalistas?

As universidades e instituições de ensino superior, ainda que inseridas em países com economias diferenciadas e mesmo que portando histórias e identidades não correspondentes, foram afetadas, de maior ou menor intensidade, nas últimas décadas, por intermédio de mudanças demandantes da economia global que passa a exigir novos papéis desempenhados pelo Estado.

A isso deve ser lembrado que a interferência das recomendações embutidas em relatórios, documentos e empréstimos de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais ditando os sentidos dessas mudanças de maneira geral nas políticas de educação superior que passam a tornar quase a totalidade dos países a adotar um modelo chamado de universidade “anglo-saxônico”, que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva (SGUISSARDI, 2004). Essas demandas tem demandado políticas educacionais correspondentes, ao que Mainardes (2007, p. 27) denuncia que sua ênfase:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Importante lembrar que historicamente a reforma universitária implantada no Brasil em 1968 foi planejada pelo segundo governo militar e embutia um projeto de nação servido através da grandeza e luta contra o socialismo e o comunismo da época. O desígnio de nação não logrou o resultado almejado, mas a reforma universitária, sim, ocorreu, longa e profundamente.

Com alto impacto, considerando a forte repressão política em que foi submetida no momento da sua implantação e a natureza transformadora das medidas introduzidas por ela. Apesar da natureza autoritária, não democrática e centralizadora, implementou algumas importantes medidas inovadoras. Em contraparte, da reformulação da natureza dos exames vestibulares. Eliminou-se a figura do candidato habilitado em exame, encobrendo dolorosamente a marca da exclusão característica das carreiras de alto prestígio social, havendo a extinção da cátedra (MACEDO, et. al., 2005).

Estabeleceu-se uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, bem como a criação dos colegiados de cursos.

A partir daí a Lei de Diretrizes e Bases de 1968 no artigo 2º, retomou uma concepção da reforma Francisco Campos de 1931⁴¹, tendo abandonado a legislação de 1961, estabeleceu-se que o ensino superior devesse ser indissociável da pesquisa, tendo de ser ministrado em universidades, de maneira excepcional nos estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Fazendo com que a reforma de 1968 privilegiasse um modelo único de instituição de ensino superior na qual a pesquisa deveria estar inserida no dia-a-dia acadêmico, e a extensão ainda com pouca definição, restrita a resultados quanto a oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade (IDEM).

Por intermédio de um significativo volume de investimentos oficiais, o modelo de ensino superior que norteou à reforma de 1968 experimentou um expressivo crescimento durante os anos de 1970. A universidade passando a consolidar-se ente responsável pelo desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa, ensaiando os primeiros passos do processo de composição da extensão enquanto atividade própria da instituição de ensino superior. Apesar de não ter instrumentos próprios e, nem possuir uma clara concepção a respeito das modalidades de articulação com a sociedade que fazia parte.

Para Lima, Marques e Silva (2009) determinados acontecimentos como reformas educacionais superiores brasileiras foram motivadas em grande medida, da crise geral do capitalismo na década de 1970 (principalmente do Estado do bem-estar e modelo fordista-taylorista de produção), do intenso movimento de internacionalização do capital em especial ao capital financeiro, da implementação de uma maneira mais flexível de acumulação

⁴¹ Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados.

capitalista e adoção de políticas neoliberais, que tratam o mercado enquanto princípio fundador e que auto regula a sociedade competitiva global.

Na medida em que foram ocorrendo avanços na economia brasileira, as instituições deixavam mais claras suas inadequações, quanto às condições e necessidades que o Brasil possuía e exigia. De modelo único preconizado até aquele momento. Nos anos 1970 abrangia um vasto conjunto de normas e regulamentos, assim como decisões do Conselho Federal de Educação, que passou a viabilizar a expansão do sistema nacional de educação superior com a criação de faculdades isoladas, fracassando seu intento para um modelo único (MACEDO, et. al., 2005).

Diversas instituições não universitárias em sua imensa maioria privadas, surgiram nesse período em atendimento a demanda crescente da população por educação superior que se verificava como impossível de ser atendidas pelas universidades existentes (públicas e privadas). Levando em conta os altos custos causados pelo princípio indissociável do ensino-pesquisa e dificuldade de manter em níveis adequados o investimento público. Conseqüentemente o processo de expansão do sistema no período foi sustentado pelas instituições não universitárias, com predomínio das privadas (IDEM).

Ressaltam os autores como a segunda e de maior intensidade fase de crescimento e medidas reformistas do sistema superior brasileiro a do período da Constituição de 1988, que dedicou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num ambiente acadêmico, mais especificamente no Art. 207, fixando normas básicas de participação do setor privado no atendimento as demandas de ensino Art. 209. Outro importante fato foi da Lei nº 9.394 de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação do país. Quanto a esta lei, promoveu em seus dispositivos, ampla diversificação do sistema de ensino superior, previsão de novos formatos de instituições dentre universidades especializadas, institutos superiores de educação superiores e centros universitários. Até novas modalidades de cursos e programas, edificando a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior.

Catani e Oliveira (2002) destacam que o sistema nacional ao sofrer crise, passou a ter como objetivo da reforma do Estado e do sistema educacional estrategicamente a promoção de uma forma reduzida da esfera pública e ampliação da privada.

Isso foi também papel determinante no processo de reformulação da educação superior e, da universidade pública. Se tratando das universidades federais, pôde ser verificado uma série de políticas e processos que buscaram ajustá-las ao programa de diversificação e diferenciação. Considerando a carência de recursos do governo federal para

sua manutenção e, ao mesmo tempo, que foram surgindo e ampliando os mecanismos de controle institucional.

Ressalvam os autores a existência de um processo natural de heterogeneidade, e historicamente, pode ser observado a criação de mecanismos de convergências que proporcionaram a unidade do sistema indissociado entre ensino-pesquisa-extensão, numa espécie de carreira única, autonomia universitária e avaliação institucional. E em curso a intensificação da diversificação e diferenciação, que denotaram diferenças essenciais em atividades, serviços, produtos e escolhas de opções na resolução dos problemas que havia.

Num arcabouço legal, através de um conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções, o sistema nacional de ensino superior ganhou não somente uma vigorosa expansão, mas profunda diversificação dos tipos de instituições que passaram a o integrar e mudança expressiva em sua composição (MACEDO, et. al., 2005).

É interessante destacar que a educação superior esteve em processo de reorganização e ajustamentos, correntemente, em grande parte, da reforma ocorrida em 1968 (Lei nº 5.540/68) e que alcançaria como modelo único até os anos de 1990.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o modelo único passa a esgotar-se e não poderia ser capaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial, às demandas, imposições e desafios contemporâneos. Seria necessário flexibilizar e diversificar a oferta da educação superior, de forma a dar origem a outras estruturas institucionais e organizacionais e das instituições existentes, em especial as universidades, de forma que conseguissem repensar sua identidade e desenvolver competências associadas às demandas e exigências regionais, locais, do setor produtivo e mercado trabalhista (BRASIL, MEC, 1996).

Chauí (2001) pontua outro aspecto primordial da reforma proposta pelo governo de Cardoso, o fato da reforma representar a redefinição do relacionamento entre o Estado e o sistema de educação superior, em particular, o federal. De um lado, o Estado aumentava gradativamente sua função de avaliador e coordenador do sistema, por outro, reduziria a sua função de mantenedor das Instituições Federais de Ensino Superior, mas continuaria a pressioná-las, objetivando racionalizar os seus gastos, institucionalizar a avaliação da relação custo-benefício e diversificação das formas de financiamento, atraindo recursos do setor privado.

Estes fatores se vinculariam a outro, o da autonomia da universidade. Sem esta não seria possível a implementação do processo de diversificação e diferenciação, especialmente em âmbito das federais aos modelos formulados pelo governo. E o fato da autonomia sem recursos contínuos para manutenção do sistema público de educação contribuir para que as

IES buscassem refletir sua missão. Para o MEC, o sistema se tornaria financeiramente inviável com o aumento de custos. Isto quer dizer que “a autonomia cria uma oportunidade insubstituível para a correção dessas distorções, tornando as instituições financeiramente viáveis e socialmente produtivas” (BRASIL, MEC, 1996, p. 48).

Nos anos 1990 o país ao passar a implementar políticas de ajustes neoliberais, nas esferas públicas e privadas passando a sofrer redefinição nas mais distintas atividades humanas, no âmbito do Estado e sociedade civil, desencadeou um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades do setor produtivo, como também no âmbito dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, afetando a forma inclusive de como era organizado o trabalho docente (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Trow (2005) aponta um crescente problema na organização do ensino superior brasileiro. Argumenta que o sistema sofreu variações ao longo dos anos de um sistema de elite para um sistema de massa, e desses dois para um sistema de acesso universal. As dimensões disso foram o tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, carreira estudantil, diversificação das instituições, locus de poder e decisão, padronização acadêmica, políticas no acesso e seleção, formatos de administração acadêmica e governança interna. Estas dimensões não consideraram somente como base o tamanho e volume do sistema do ensino superior, sim, ocupou-se das demais dimensões tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico.

Isso evidenciado pelo fato de sua perspectiva analítica fundar-se não apenas da teoria pura da expansão do ensino superior, é destacada das dimensões que a problemática maior existente esta no fato do ensino superior nas sociedades mais desenvolvidas ser composto por um conjunto de problemas que se relacionariam e produziram a transição de uma fase para outra quanto ao desenvolvimento do ensino superior. A considerada transição em andamento de toda sociedade avançada do sistema de elite para o de massa, e seguindo para o sistema de acesso universal. Fazendo florescer problemas das mais distintas ordens nos mais diferentes pontos/locais quanto a acesso e seleção, qualidade, distribuição curricular, formulação e realização da pesquisa e administração (MACEDO, et. al., 2005).

São destaques dentre as manifestações do crescimento do sistema de educação superior três dimensões relacionadas mutuamente, que desencadearam diferentes formatos de educação superior. A transição para um sistema de massa, que promoveu as transformações importantes nesse sistema como a) taxa de crescimento da matrícula; b) tamanho absoluto do sistema e das instituições individualmente; e c) proporção da faixa etária de 18 a 24 anos matriculada. Em se tratando da taxa de crescimento da matrícula evidenciou-se no ritmo da

expansão, tensão sobre as estruturas de governança, administração e socialização entre alunos e professores.

Quanto ao ingresso crescente de parte da população, fez originar de forma igual, gradativa, diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais às IES, colocando em ameaça todo funcionamento e ritmo do nível superior de ensino. E no que se refere a presença de estudantes oriundos das classes trabalhadores e das chamadas minorias. Fez fluir as políticas de igualdade e equidade sociais e educacionais antes vistas em um plano secundário, passaram a pressionar governos no que diz respeito a políticas compensatórias e afirmativas (IDEM).

Isso tudo, parece ser resultado dos principais instrumentos e mecanismos de coordenação, controle e monitoramento materializados no país, com relação aos setores federal e particular de ensino superior. A compreensão em torno dos mesmos vem da maneira que o MEC redefiniu suas funções e refinou seus instrumentos e métodos intervencionistas sistemicamente no intuito de fortalecer sua capacidade de governar e maximizar o desempenho do sistema superior de ensino (MACEDO, et. al., 2005).

Para Cury (1997) o fato da avaliação e autonomia ser a base de algumas reformas nas ultimas décadas, na visão governamental, as avaliações do rendimento acadêmico de alunos em final de cursos e das instituições de educação superior teriam que ter indicativos de mudanças as necessidades existentes. A autonomia tendo como papel assegurar ampla flexibilidade, com principal atenção as universidades (livres dos controles dos sistemas de ensino) poderia atender a chamada autonomia universitária avaliada fazendo...

[...] cessar, via orçamento global, o fluxo contínuo de recursos ao sabor de injunções nem sempre adequadas às diferenciações institucionais, é preciso saber se esses dispositivos conduzem a uma qualidade maior e melhor das instituições universitárias. O princípio de avaliação, em tese, conduziria a um estado permanente de aperfeiçoamento em que a flexibilidade permitiria perfis menos rígidos e mais abertos às peculiares condições das instituições. Flexibilidade e avaliação desde que montadas sob a égide da colaboração institucional entre os sujeitos interessados de tal maneira que o diálogo seja prévio a todas as implementações estruturantes da autonomia universitária (p. 18).

No entanto ressalta Dias Sobrinho (2003), que a reorganização da educação superior parece ter um fim claro quanto ao ajustamento das universidades a uma lógica de orientação política e nova racionalidade técnica. Induz a crescente subordinação das universidades às regras do mercado, por meio da competição pelo autofinanciamento, mudando a identidade, papel da instituição, seu compromisso com a sociedade e concepção de universidade pública.

Na realidade, argumenta Sobrinho, tem-se um esforço para racionalizar o sistema superior, transformá-lo norteado pelos moldes da produção capitalista, com intenção de fazê-lo mais eficiente, competitivo e produtivo.

Isto é a razão pela qual o sistema de educação superior por meio da divisão por campo e área de atuação institucional, desenvolveu uma divisão do trabalho acadêmico. No governo de Fernando Henrique Cardoso as instituições deveriam ter natureza jurídica e estrutura acadêmicas diferenciadas frente a divisão entre instituição de pesquisa e ensino, com distintos graus de autonomia, no entanto, houve subdivisões quanto ao quê ensinar e pesquisar (CUNHA, 2003).

Cada universidade (exceção as de excelência nacional) seria competente para promover o ensino e a pesquisa sobre algo específico da realidade onde estaria inserida e com condições de alcance de êxito. Podendo apropriar ao máximo da força de trabalho acadêmica na busca de sua efetividade e elevação da produtividade com qualidade. Porém, o Governo Federal, ao iniciar a reforma, desenvolveu um modelo de diferenciação institucional e diversidade, que teve por princípios a avaliação continua e o autofinanciamento (DIAS SOBRINHO, 2003).

Dias Sobrinho ainda relata que as políticas de educação superior, gestadas e implementadas, desde o início do governo de Cardoso (1995), orienta-se na necessidade de alterações nas universidades federais, objetivando torná-las mais eficientes e eficazes no desenrolar de suas missões.

Para Silva Junior (2003), a análise das políticas contemporâneas de educação superior e demandas ligadas a ela, cobranças e desafios da sociedade admite deduzir o que se espera das universidades federais na conjuntura atual, em termos de redefinição de sua identidade, particularmente à condição própria e encargo institucional. A reforma orienta que essa reconfiguração da sua condição própria e encargo institucional estejam alicerçados em um amplo processo de avaliação interna e externa. Nos contornos estabelecidos pelos documentos governamentais e legislação em vigência. Devem sustentar a tomada de decisão e captação de recursos, segundo as competências e potenciais que cada universidade federal possui.

Catani e Oliveira (2000, p. 108-109) colocam em destaque alguns questionamentos para atestar a necessidade de mudanças na educação superior do país em todas as esferas a) o esgotamento do modelo único baseado num padrão indissociado ensino-pesquisa-extensão; b) tamanho do sistema extremamente desprezioso para as dimensões e demandas do país; c) do processo de credenciamento de novas IES, gerando um sistema não competitivo e com baixa qualidade; d) a necessidade de um sistema abrangente de avaliação do ensino da

graduação; e) desafio de modernizar a graduação; f) não eficiência no uso dos recursos públicos na esfera federal do sistema.

No lugar de um modelo único de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, é proposto pelo governo um modelo diversificado e flexível, que admitisse uma expansão flexível da oferta, na absorção das demandas próprias desse processo dinâmico de mudanças sociais e econômicas em andamento. Passando a ser estimulada a expansão e diversificação institucional do sistema bem como os processos de educação superior com base na flexibilidade, competitividade e avaliação permanente (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Foi no ano de 2006 que o governo de Luís Inácio Lula da Silva deu início a um processo de expansão do ensino superior, tendo como justificativa a democratização de acesso e permanência, através da reestruturação e expansão da rede federal de ensino técnico médio e superior tecnológico, da política de cotas, concessão de bolsas integrais/parciais em instituições de ensino superiores privadas e aumento do número de vagas, matrículas e cursos nas federais, entre outras iniciativas (DEUS, 2008).

Em 2007, lança o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, tendo como objetivos incentivar o investimento privado; ampliar o investimento público quanto a infraestrutura; retirar obstáculos burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos ao crescimento. Inserindo também o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que fora constituído a um conjunto de ações consideradas prioritárias para o governo federal (em geral na educação brasileira).

Nesse contexto criou-se a) Universidade Aberta do Brasil/UAB; b) Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior/FIES; c) Programa Nacional de Pós-doutorado; d) Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; e) Apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia; f) PROEXT – Programa de Extensão Universitária; g) Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /CAPES; h) Programa REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; i) Banco de Professor-equivalente (BRASIL/MEC, 2007).

Uma das estratégias do governo Lula no ano de 2007, para implementar sua reforma, antes mesmo que os projetos de lei que a regulamentariam tivessem sido aprovados pelo Congresso foi criado o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

O Decreto Presidencial de nº 6.096, de 24 de abril de 2007, institui o REUNI (Brasil/Presidência da República, 2007). Junto ao programa foi criado um documento

“Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096 – REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, que já desabrochou autoritário se tratando de um decreto e por ter em seu conteúdo um cronograma definido de suas propostas por parte das universidades (DEUS, 2008). Teve como foco a criação de condições da ampliação de acesso e permanência de estudantes na educação superior, em nível da graduação. Sendo apresentadas maneiras do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos que fariam parte das universidades federais.

A autora argumenta que este Programa, por meio do qual as IFES – Instituições Federais de Ensino Superior poderiam propor seus planos de reestruturação e expansão para o MEC, desencadearia uma sequência de mudanças institucionais, norteadas por uma aparente mudança em seu modelo bem como suas funções de universidade pública. Por intermédio do Ministério da Educação, os projetos aprovados receberam uma dotação de verbas e recursos para serem implementadas suas propostas de expansão.

Só que para isso teria que apresentar uma resposta eficiente e ágil quanto a providências para expansão dos cursos, vagas e matrículas, contemplando-as em edital para o processo de seleção vestibular, dentre outras providências que representassem esforço na redução da evasão e repetência, capacidade material, espacial e pessoal. Reformulação das programações dos cursos, dos currículos e recursos didáticos na obtenção de maior índice de conclusão (IDEM, 2008).

Lima (2009, p. 150) ressalta que as propostas realizadas pelo REUNI não foram nenhuma novidade, mas se tratou da atualização das políticas elaboradas pelo Banco Mundial, contendo semelhanças com o “Processo de Bolonha” europeu, que objetivou criar um espaço europeu de educação superior até 2010.

Isso denota a ideia de que a internacionalização marca as relações entre as reformas universitárias brasileiras. E a partir da década de 1990 neste novo milênio ela se fortifica no panorama mundial. Atestando sua tendência de categorizar a educação como serviço junto ao consequente conjunto de medidas da OMC – Organização Mundial do Comércio, paralelamente ao predomínio da concepção da transnacionalização diante da consideração da educação como um bem público, resguardada pela soberania estatal do estado-nação (SIQUEIRA, 2003).

Diz Afonso (2003) que o Estado não é mais um Estado-nação, mas deve atender a ideia de Governança⁴². Nota-se que o Brasil está preocupado em atender, muitas das vezes,

⁴² Governança, o conjunto das regras sociais onde, para implementá-las, tem que ocorrer decisões internas no país (JESSOP, 2008).

interesses de organismos internacionais como a **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico** - OCDE, abrindo as portas para as formas (globais e internacionais) de políticas, encontrarem respaldo, onde acabam sendo inseridas certas características destas no interior do país e pode prejudicar a soberania estatal.

O que ocorre na fase mais recente da globalização e transnacionalização do capitalismo é o seu transpuser emergente, a novos fatores e processos econômicos, políticos e culturais. Dá-se abertura para uma nova geração de políticas e direitos, fazendo surgir o que pode ser denominado como cidadania democrática, pretensamente na extensão de outras instancias e contextos que transcendem o próprio Estado-nação. Se por um lado os processos e interconexões regionais e globais acabam gerando restrições crescentes à cidadania democrática de alicerce territorial supremo, por outro, abre brechas efetivas para uma cidadania em larga escala, democrática cosmopolita (GÓMEZ, 2000, p. 14).

Assim, começam ser equacionados, discursos acerca do desenvolvimento das experiências e políticas enquanto alternativas creditáveis nesta transição (AFONSO, 2001).

A relação educação e globalização tem reconhecimento no pensamento veiculado na Europa e América, com nítida inclinação ao crescimento de sua importância. Conceitualmente a internacionalização passando a convergir a uma variedade de entendimentos, interpretações e aplicações.

[...] oscilando entre uma visão minimalista, instrumental e estática, tal como a busca de financiamento externo para programas de estudos no exterior, intercâmbio internacional de estudantes, realização de pesquisas internacionalmente e, uma visão de internacionalização como complexa, de ampla abrangência, orientada por políticas, e que permeia a vida, cultura, currículo, o ensino assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros (BARTELL, 2003. p. 46).

Estrategicamente com a expansão da internet, programas a distância, promoção da autonomia estudantil quanto aos fundamentos metodológicos aplicados em práticas de ensino, fez urgir a necessidade de estudos sistematizados, no caso brasileiro, acerca da aplicabilidade de mecanismos inovadores nos sistemas e instituições de ensino. Tudo isso em consideração aos estigmas da internacionalização na educação superior do país.

Nesse sentido, Bartell (2003) conceitua a internacionalização como trocas internacionais relativas à educação e a Globalização em uma avançada fase processual que envolve a internacionalização. Pontua diversas formas da internacionalização ao ser realizada. Sendo algumas delas a presença de estrangeiros e estudantes conveniados em um determinado campus; concessão de pesquisas internacionais; projetos cooperativos de pesquisa internacionais; sociedades internacionais envolvendo assistência para universidades

estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação e colaboração internacional entre escolas; conselhos e faculdades em determinada universidade; e a intensidade relativa da imersão internacional num currículo.

Knight (2004, p. 05) ressalta que a internacionalização transforma o mundo da educação superior e a globalização transforma o mundo da internacionalização.

Isto parece ser fruto do capitalismo que passa a ditar as regras de mercado e do projeto de Estado-nação e conseqüentemente da educação superior no mundo.

3.1.1 Soberania Estatal

Ortiz (1999) considera que o projeto capitalista enquanto projeto social movido pelas esperanças de desenvolvimento social e econômico associado à revolução industrial e, ao mesmo tempo enquanto projeto político e cultural guiado pelas aspirações racionais do humanismo burguês das revoluções (americana e francesa) amplamente constituído ganhou consórcios em torno do Estado-nação.

Para o autor a Revolução industrial e a modernidade caminham juntas. Carrega um processo de integração desconhecido a formação da nação. Distintamente da noção de Estado (antiga entre os homens), a nação é fruto do século XIX. Enfatiza que no âmbito de determinado território o que passa a ocorrer é um movimento de integração econômica que considera a emergência de um mercado nacional, social, que tenha educação para todos seus cidadãos, política, advinda do ideal democrático como elemento ordenador das relações existentes entre partidos e classes sociais e culturais bem como o argumento da necessária unificação linguística e simbólica entre seus habitantes (IDEM, p. 78).

Em alguns campos de trabalho pode ser notado um assédio quanto à produção do conhecimento universitário relacionado à produção ou capacidade empresarial. Frente à inovação tecnológica e do conhecimento técnico e científico que torna possível a intensificação da concorrência capitalista em seu próprio proveito.

É necessário estar atento ao fato de que o interesse do mercado pela educação superior tem abrangido simultâneo-organicamente, ameaçando valores caros dados às universidades. Em especial a importância dada a sua autonomia passa estar sacrificada visto a subordinação da ordem trazida externamente, desnaturalizando o que se entende como saber universitário, adotando conhecimentos mercantilizados (MOLLIS, 2005, p. 03).

Acontece que a trajetória das reformas universitárias perpassadas na história do país, pôde evidenciar possíveis dificuldades que os gestores em âmbito nacional estiveram e ainda terão quanto ao “desenho” no trato da implementação de projetos reformistas no que tange à

política de internacionalização como o Alfa Tuning latino-americano, enquanto política internacional de reforma para educação superior brasileira.

Nota-se que o problema esta na identificação da configuração que este projeto e demais, poderão ter ao longo dos anos no Brasil. Sabendo da realidade da educação superior brasileira e os seus pressupostos reformistas.

3.2 Avanços ou retrocessos: internacionalização ou subordinação das políticas?

Em consonância com as reformas estabelecidas na educação superior brasileira, já existem alguns anos que o Conselho Nacional de Educação vem “abrindo às portas” à flexibilidade na maneira de organização de cursos e carreiras profissionais no Brasil em atendimento ou em paralelo às solicitações da internacionalização. Exemplo disso é a inclusão de ampla liberdade na forma de compor a carga horaria e unidades de estudos, ao serem trabalhadas a redução da durabilidade dos cursos, formação geral consolidada, execução de estudos independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente de ensino, promoção da articulação teoria e prática e processos de avaliações periódicas por meio de instrumentos diferenciados (CATANI et. al, 2001).

Quanto à avaliação da qualidade da educação superior brasileira esteve pautada historicamente na auto avaliação institucional com a criação do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) instituído no ano de 1993 pelo Ministério da Educação com o propósito de incentivar a auto avaliação das instituições. O PAIUB compreendia a auto avaliação como primeira instancia de um processo que se estenderia a todos os departamentos (extensão) da instituição, findando com a avaliação externa (MACEDO, et. al, 2005).

Sobre a avaliação externa da educação brasileira tem sofrido nos últimos anos distintos processos de avaliação em larga escala. Com a pretensão de enumerar procedimentos disponíveis bem conhecidos na educação básica o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que trabalha na disponibilidade de dados que auxiliem na formulação de políticas educacionais. O Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, aplicado aos alunos concluintes do ensino médio configurando-se como um instrumento de auto avaliação referentes aos conteúdos e habilidades essenciais da Escola Básica e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que avalia o rendimento de alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

A partir daí tem surgido proposições de alterações nas diretrizes educacionais superiores e havendo respaldo particularmente, no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD). Este último (o Fórum) interpreta que as Diretrizes Curriculares devem garantir que as Instituições Superiores de Ensino “proponham o Currículo em seu sentido mais amplo” e que precisa apresentar flexibilidade em sua estrutura.

No documento do ForGRAD de título “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras” é recomendado que:

O Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o Projeto Pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, pautar-se na competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades (FORGRAD, 1999, p. 11).

No documento é ressaltado que os Projetos Pedagógicos e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação do Brasil, deveriam contemplar aspectos mais gerais em atenção às inovações tecnológicas e exigências do mundo do trabalho na formação de indivíduos para o seu futuro exercício profissional. Essas transformações é fruto das mudanças que começam a referenciar as políticas. É fundamental enfatizar que ao se analisar um mesmo ciclo de políticas na prática, as mesmas medidas de desempenho devem ser escolhidas em conjunto entre os atores, e não poderá existir conflito de interesses em relação ao resultado (SCHNEIDER, 2009).

Pode-se afirmar que as políticas públicas começam a ganhar uma “nova roupagem” ao conduzir-se desde o período em que são esboçadas suas proposições até em momentos em que devem ser colocadas na prática, por conflitos de interesse, que podem atrapalhar o seu efeito extensivo (a todos os atores envolvidos) e duradouro.

Outro fator interessante seria o argumento de Afonso (2003) de quando se diz em Estado temos que ter uma visão do conceito de Estado e sociedade civil em que estamos vivendo. Com a globalização não temos Estado, temos ações feitas por intermédio de um grupo, o que estamos assistindo nas políticas é que a ideia de Governança vem mudando o Estado-nação, porém, existe uma luta por sua perpetuação.

A autonomia estatal começa a subsidiar alterações no formado de Estado e governo que começam a surgir no contexto mundial que enfrenta embates da sociedade civil. E os efeitos da globalização em seu âmbito.

Interessante destacar a 94ª Ata da Reunião Ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, que aconteceu em março de 2013, sendo pontuado pelo conselheiro Guilherme Marback, que o Brasil ao estar participando do Alfa Tuning América Latina por intermédio do seu Centro Nacional Tuning, com a adesão voluntária de vinte (20) universidades que o representa em áreas temáticas na América Latina, reconhece a necessidade de “sintonia” com o processo de reforma latino-americano e o seu processo de Avaliação da qualidade, o que deveria começar também pela construção de um espaço comum de educação superior regional.

O discurso embora pareça inovador assume um direcionamento de adequação às solicitações do mercado comum mundial de educação superior, que embora outrora fosse predominantemente americano, na atual conjuntura não se pode esquecer que a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina é indicativo da europeização educacional na região.

3.2.1 Processo de inserção na área da educação no Brasil

Quanto à implementação do Projeto Alfa Tuning América Latina no Estado brasileiro em específico na área da educação que, como no caso europeu tem por meta, consolidar um processo de convergência curricular a competências gerais e específicas, coletamos dados diretamente com os coordenadores de três importantes universidades brasileiras, signatárias ao mesmo. Optou-se por trata-los como gestores do Projeto Alfa Tuning em suas distintas instituições. Por ter sido possível o acesso às demais instituições brasileiras que também fizeram adesão ao mesmo, as contribuições acerca do status do Projeto Alfa Tuning se reportará ao recorte até então considerado.

Segundo a visão dos gestores de duas universidades no período de 2004-2007: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e de um gestor na sua segunda fase (2011-2013) da Universidade Federal do Ceará (por ter sido selecionada pelo segundo período na área da educação) o Projeto Alfa Tuning não está sendo implementado de forma efetiva como discutido nas distintas rodadas de discussão na região e documento referencial pertinente, como será considerado, vários fatores teriam contribuído para isso.

No desenvolvimento da pesquisa, foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado⁴³, aos responsáveis (coordenadores do Alfa Tuning América Latina no Brasil) pela inserção do projeto na área da educação, em três universidades que fizeram parte desse processo: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP) e Universidade Federal do Ceará (UFC). As falas foram unânimes quanto a ressaltar que das reuniões que aconteceram dos representantes do Brasil em âmbito latino-americano, das discussões e proposições internamente aos Ministérios da Educação de cada país que ficou encarregado de dar encaminhamento das suas primeiras ações em cada país, o “produto” resultante não redundou em conteúdo objetivo que até o momento se possa afirmar que o referencial ou modelo europeu tenha sido adotado na América Latina e particularmente no Brasil.

No caso brasileiro o Ministério da Educação (MEC), selecionou as universidades de nota máxima conforme proposição discutida em âmbito América Latina. Embasado nos sistemas de avaliação nacional em larga escala e nas respectivas áreas de conhecimento que abrangeu o projeto e a proposta desde sua incipiente adesão fora encaminhada às Reitorias. Estas indicaram um professor efetivo que tivesse experiência na área de gestão e currículo para desenvolvê-lo em âmbito institucional conforme a área de atuação deste docente/coordenador Alfa Tuning América Latina nas IES. Seriam esses os responsáveis pela articulação e implementação do Projeto em suas instituições. Para efeitos de acompanhamento das etapas estipuladas para isso, a seguir consideraremos os encaminhamentos do Projeto nas instituições que listamos.

3.2.1.1 Encaminhamentos

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Participou do projeto no período (2004-2007). É importante destacar que a gestora foi Coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas da FAE/UFMG, que fundou em 2002 e coordenou nos seguintes períodos: 2001 a 2004, 2006 a 2008 e 2011 até a atualidade. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG no período de julho de 2010 a outubro de 2012. Parecerista do GT currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2002 a 2008 e professora Colaboradora do Mestrado em Currículo da Universidade Salesiana de Quito (Equador) de 2005 a 2008.

⁴³ Consistiu no encaminhamento de questionário com perguntas subjetivas e objetivas (semiestruturadas) aos gestores/coordenadores incumbidos de inseri-lo (aos responsáveis pela implementação do Tuning na área da educação) nas instituições selecionadas para estudo.

Sua formação inicial e continuada, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e Pós-Doutorado (PHD) em Educação pela Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valência Espanha (2009). Seus trabalhos de ensino, pesquisa, extensão e orientação têm como foco os currículos escolares e não escolares. Investiga e orienta teses de doutorado e dissertações de mestrado principalmente nos seguintes temas: currículo e diferenças, currículos e culturas, currículo e gênero, currículos escolares, políticas de currículos, currículos e outros artefatos tecnoculturais, currículo e mídia.

Conforme a respondente, o processo de inserção do Alfa Tuning América Latina na UFMG, não tem apresentado modificações quanto ao seu escopo inicial, somente a seleção das Universidades participantes do projeto que deveriam ser de conceito máximo (nota máxima) nos sistemas de avaliação nacional e que no caso da UFMG ocorreu a sua indicação como responsável, justamente por congregar o perfil estipulado.

Ressaltou a necessidade da reorganização na maneira de ser colocado em prática para que possa ser implementado efetivamente e venha gerar efeitos reformistas. Para que de repente possa ser descobertas as demandas do contexto atual e inseri-lo (não dissociando dos pressupostos elencados) atendendo algumas necessidades de mudanças curriculares até mesmo institucionais de modo geral.

Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP)

O gestor da UNICAMP participou do projeto no período (2004-2007). Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1983, 1992). Atualmente é professor da mesma instituição e suas experiências e estudos na área de Educação dão ênfase em Administração Planejamento e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e política educacional, educação e desenvolvimento sustentável, educação e trabalho e educação comparada internacional.

Destaca o entrevistado que desde quando foi lançado o projeto ele fora incumbido de desenvolvê-lo na instituição. No entanto, percebeu-se que ficou em nível de escrita, cabendo a todos os entes envolvidos nesse processo enriquecer algumas questões dentro das suas proposições para o contexto brasileiro ao levarem-se em conta algumas demandas regionais e nacionais de maneira geral.

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Este último gestor participa do projeto na atualidade (2011-2013) na Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em Filosofia em nível de Licenciatura (1993) e Bacharelado (1994), Especialização em Filosofia Política (1995) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrado (2002) e doutorado (2010) em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Exerce atividades de docência na graduação nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas na UECE nas áreas de sociologia da educação, filosofia da educação e filosofia das ciências, além da docência na pós-graduação em nível de lato-senso e strito-senso na Universidade Federal do Ceará (UFC), em disciplinas nas áreas de metodologia da pesquisa em educação, teorias da educação e metodologia do trabalho científico. Exerce atualmente a função de professor colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará e professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas em temas relacionados com a filosofia da educação, metodologia da pesquisa em educação e epistemologia da educação, dialogando com Paulo Freire e Ernst Bloch. É líder do Grupo de Pesquisa Filosofia e Metodologia da Pesquisa em Educação (FIMEPE). É Coordenador do Grupo de Estudo Filosofia e Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará (FIMEPECIM).

Ressaltou a necessidade de capacitações/orientações, no sentido de tomarem conhecimento das dimensões do projeto e quanto ao que deveria fazer, melhor dizendo, a falta de um modelo de trabalho para desenvolver as primeiras ações do Alfa Tuning América Latina institucionalmente no Brasil.

Na medida em que foram feitas as entrevistas ficou evidente nas respostas que seriam necessárias mudanças na maneira de conduzir o projeto na esfera nacional. Fez-se pensar que as discussões aconteceram mais num âmbito regional e não se houve em âmbito local. Quanto a consensualidade, não ocorreram questionamentos acerca de como poderia trazer contribuições de modo geral para as universidades designadas.

3.2.1.2 Devolutivas

Percebeu-se então, dos questionários aplicados, que no Brasil, as devolutivas foram de readequação de algumas medidas iniciais estabelecidas, no que tange a maneira que foi elaborada as competências pretendidas pelo Tuning América Latina na esfera regional aponta-se críticas no ato de serem novamente discutidas para serem incorporadas no país para que

puдesse promover mudanas necessárias no cenário educacional superior brasileiro quando da sua efetiva adesão.

Na maneira de conduzi-lo destaca-se o fato de não ter saído dos seus passos iniciais de seleao da universidade e a indicaao de um profissional que seria incumbido de tal missão.

Cobra-se por parte dos entrevistados a promoao de reuniões a nível Brasil a fim de discutir as peculiaridades nacionais e locais quanto a suas proposioes para ganhar efeito via institucional.

3.2.1.3 Desdobramentos

Há que se fazer uma maior conversaao no sentido de “entendimento” e apoio mutuo para sua efetividade, para isso, segundo os entrevistados atores políticos devem reconhecer os benefícios que o Projeto poderia trazer, assim, poderia promover mudanas significativas, sendo de fundamental importância o estabelecimento de algumas premissas básicas para ser alocado nas universidades fruto da realizaao de algumas reuniões no país (fato que não houve). Algumas consideraoes no que diz respeito a isso, é o desafio dos atores políticos conseguirem desenvolver competências:

[...] Diante das várias concepoes de competências cabe enfatizar que as escolhas em educaao não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das foras sociais que os elaboram. A noao de competência é, assim, uma construao social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educaao [...] (DELUIZ, 2001, p. 19).

No sentido de atender ao recorte feito no presente estudo, é importante destacar alguns dos princípios básicos exigidos para o profissional pedagogo, segundo as Diretrizes Educacionais (contemporaneamente):

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informaoes e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidaao será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualizaao, democratizaao, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relaoes sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (DIRETRIZES CURSO PEDAGOGIA, 2007, p. 06).

Vale ressaltar que o ideário de flexibilizaao curricular, presentes nos documentos das instancias executivas incumbidas de formular politicas para a graduaao no país, parece derivar-se da compreensão de que no decorrer das mudanas no mundo do trabalho, e em consequência dos perfis profissionais, que é motivado pela necessidade de adaptaoes dos

currículos nos mais distintos cursos de formação superiores a facilitarem a aquisição de um espaço universitário apropriado para a formação profissional. Coexiste a perda de processos mais extensos, que reduzem, acima de tudo, o papel das universidades (Catani et. al, 2001), pois as mudanças que se querem já estão dadas, basta a adequação para a sua implementação.

3.3 Mudanças institucionais: de um meta-Estado para um meta-campo universitário

As recentes transformações na educação superior brasileira como podem ser observados o projeto da denominada “Universidade Nova”, Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) compõem as manifestações mais evidentes do redirecionamento desse nível de ensino no que cerne aos parâmetros de Bolonha “junto aos pressupostos do Tuning América Latina” vindos de ideais europeus para América Latina e Brasil.

Como exemplo de um programa visando transformações (mesmo que limitado as federais), o REUNI foi desenvolvido no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), estendeu-se ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) e Dilma Vana Rousseff (atual presidenta do Brasil), embora com diferentes matizes (LIMA et. al, 2008).

A União Europeia se revela nos últimos anos como um autêntico lócus supranacional de reajustamentos de políticas educacionais de maneira transnacional com importante destaque para a educação superior. Trata-se de algo sem antecedente no que diz respeito a formação de um espaço europeu de educação superior da “[...] produção pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (AZEVEDO, 2006, p. 173).

Enquanto “exemplos” de reajustamentos políticos para outras regiões que buscam consolidar seus espaços de educação superior como é o caso da América Latina, que inclusive fez parte de alguns projetos financiados pela União Europeia, um exemplo é o Projeto Tuning Europeu, que começou organizando uma política educacional supranacional comum aos estados-membros (com um alcance que ultrapassou as fronteiras políticas da UE) trazendo o seu modelo para América Latina abrangendo vários países da região dentre os quais o Brasil.

Da história recente das políticas públicas brasileiras percebeu-se que as reformas, dentre várias motivações foram induzidas pelo fundamento de política externa, via modelos estrangeiros e relatórios teóricos transnacionais. O destaque na reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o governo militar ao sofrer a influencia do modelo departamental norte-americano.

Nos anos 1990, enfrentou a reestruturação do Estado passando a ter referencial teórico no liberalismo ortodoxo induzido pelo Banco Mundial. Em consequência, no início do século

XXI, qualquer movimento de reforma das universidades pretendiam implantar mundialmente novas inspirações e referenciais, fazendo florescer o Processo de Bolonha, enfatizando que anteriormente como uma meta-política pública, de um meta-Estado, como já visto anteriormente, objetivou primordialmente o ganho da competitividade do sistema europeu de ensino superior ao de países diversos e blocos econômicos (LIMA et. al, 2008).

Podem ser notados nesse aspecto, em âmbito acadêmico, alguns programas já em funcionamento no Brasil, como é o caso do Erasmus Mundus (EM), por exemplo, um programa de mobilidade criado e recebendo financiamento da União Européia que possui atividades centradas em programas que têm como objetivo a promoção da educação superior em excelência e pesquisa dos países da Europa. Concomitante a isso reforça os laços acadêmicos com vários países do mundo.

Desde 2004 tal programa baseou-se em bolsas para alunos não europeus cursar mestrados e doutorados em um conjunto disponíveis por três (3) ou mais universidades daquele continente. Devido ao seu sucesso foi estendida sua segunda fase (2009-2013) ganhando ampliação de bolsas de mestrado e doutorado de alto nível para cursos conjuntos, a inserção de redes de disciplinas específicas formadas por instituições brasileiras e europeias e consórcios institucionais para promover o ensino superior europeu.

Acontece que a não existência de um Espaço latino-americano e caribenho, ou melhor, Espaço “Europeu-Latinoamericano de educação superior”, inviabiliza as ações deste e outros programas até mesmo quanto ao formato “esboço” de seu desenho institucional em países da América Latina (EIRÒ; CATANI, 2011). Por sí, este seria um dos entraves para a implementação do Alfa Tuning América Latina, o que não reduziria a atenção sobre se pensar a reforma da educação superior em nível estrutural de forma democrática e concretamente universalizada.

Outro problema está na não existência de uma norma legal de ensino superior consolidada entre os países signatários e nem mesmo internamente, como no caso brasileiro. Após descartarem-se as normas que guiavam as políticas educativas universitárias no governo militar, cotidianamente vê-se um conjunto de leis (dentre as quais) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), medidas provisórias e resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que passo a passo vem delineando o modelo universitário do país. Dos anos 1990 em diante a reforma do sistema de educação superior no Brasil em paralelo à reforma do Estado, priorizou o livre jogo mercadológico. Nos dois governos (FHC) de (1995-2002) ocorre um forte processo de marcadorização nas relações

sociais (LIMA et. al, 2008), reafirmando-se a direção da educação pretendida para a tipologia de sociedade aceita.

No caso das propostas do Governo Lula em seu primeiro mandato (2003-2006) a sua ênfase centrou-se em consolidar as ações iniciadas no período de FHC, porém, em proporções distintas. Pontualmente a reforma universitária do Governo Lula analisada por meio de políticas públicas em ação, com base nos princípios presentes no Documento II do MEC e do quarto e último Projeto de Lei 7200/2006, tendo os seguintes apontamentos:

- Definição de um modelo de financiamento universitário;
- Regulação da transnacionalização das IES privadas;
- Política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI);
- Criação de um Conselho com Participação da Comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades Públicas e Privadas;
- Submissão das universidades ao princípio da Responsabilidade Social;
- Regulação das fundações;
- Avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade (LIMA et. al, 2008).

A reforma universitária no governo Lula manteve inalterada a adaptação do ensino superior a um denominado mercado auto-regulador (SILVA, 2005). No segundo mandato de Lula no ano de 2007 correspondentemente a tramitação do PL 7200/2006, foi emitido sinais abonando à proposta de implantação da “Universidade Nova”. Tendo por ideia a mudança do modelo da estrutura acadêmica da educação superior passando a compor-se por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo); Formação Profissional (2º Ciclo); Pós-Graduação (3º Ciclo). Esta proposta de mudança teve como pressupostos...

[...] atualmente denominada de Universidade Nova [...] uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes o processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior: - Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; - Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; - Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação. A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio

BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p. 9).

Foi da implementação da “Universidade Nova” afirma Lima et. al, (2008) que floresceu um Decreto de nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴⁴ que objetivou dar condições para ampliar vagas e permanência de alunos na educação superior, em nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos “existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Mesmo que não se menciona as boas intenções, trata-se de uma política que procurou dar estímulo a um novo modelo universitário e a nova relação de trabalho com os professores.

Com base no Documento Preliminar da Universidade Federal da Bahia - UFBA, o Bacharelado Interdisciplinar comporia dois conjuntos de componentes curriculares o primeiro de formação geral e o segundo de formação específica visando a uma orientação profissional.

Como já ressaltado os formuladores da Universidade Nova ora admitem coincidências com os modelos dos EUA ora com os da Europa via Processo de Bolonha, entretanto, destacam ser uma mescla tímida de ambos e a existência de algo contraditório no discurso a favor da Universidade Nova.

Almeida Filho (2007, p. 293) ao mesmo tempo em que nega o modelo norte-americano de “Harvard” e o europeu de “Bolonha”, afirma ser indispensável que nas “complexas trocas internacionais” tenham sistemas educacionais que precisam ser valorizados e compatíveis aos centros intelectuais e econômicos do mundo atual.

Revisitando Harvey vale destacar que as mudanças tecnológicas, a busca por novas linhas de produto e serviços do mercado, separação geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas quanto ao aceleração do tempo de rotatividade do capital passaram a ser o primeiro plano das estratégias das corporações na definição do estado de sobrevivência das mesmas (HARVEY, 1992, p. 137 e 140).

Isso representando aumento da flexibilidade e mobilidade que promoveria maior controle e pressões sobre o trabalho. Enquanto resultado se observa a “acumulação flexível” implicando nos “níveis relativamente altos de desemprego estrutural” além da fácil destruição e reconstrução de habilidades profissionais, ganhos razoáveis de salários reais, um movimento retrógrado do poder sindical, uma das colunas do regime fordista (IDEM, p. 141).

⁴⁴ O REUNI é um programa de reforma das IFES acoplado a um plus de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais. Talvez mais correto seria dizer que se trata de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC. De acordo com o Decreto 6.096/2007 (LIMA et. al, 2008).

Esta nova forma de produção do capitalismo não representa que o mesmo esteja ficando desorganizado. O capitalismo está tornando-se cada vez mais organizado por intermédio da dispensação da mobilidade geográfica e respostas flexíveis aos mercados de trabalho. Isto tudo, acompanha a inovação tecnológica, produtiva e institucional (IBIDEM, p. 150-151). Faz com que o mercado passe por uma extrema transformação, valendo-se de regimes e contratos de trabalho com maior flexibilidade, na adoção do trabalho de modo parcial, temporário e subcontratado.

Para Carnoy (1998, p. 217), o Estado não é mais simplesmente um aparelho repressivo ou os aparelhos ideológicos e repressivos da burguesia. Ele é dominado pela burguesia, mas não pertence unicamente à classe dominante. Ele é o produto da luta de classes e; portanto, suas instituições podem ser radicalmente alteradas como parte da luta de classes exatamente como foi no passado.

Nesse sentido, para se discutir reforma universitária no Brasil, primeiramente teria de ser discutido o projeto de país do Estado brasileiro, em que o projeto brasileiro de universidade pública existente, quanto à qualidade, gratuidade e relevância social, precisaria urgentemente passar por uma nova “configuração” junto ao projeto de Estado nas definições de suas políticas reformistas (BOAVENTURA, 2004).

Acontece, como argumentam Catani e Oliveira (2002) que a crise do sistema nacional tem por objetivo na reforma do Estado e do sistema educativo brasileiro reduzir investimentos nas esferas públicas e ampliar na privada, fator determinante no processo de redefinição da educação superior, o que dá especial atenção a universidade pública.

Nas universidades federais, por exemplo, verifica-se um conjunto ordenado de políticas e processos buscando ajustá-las a programas de diversificação e diferenciação, incluindo-se a diminuição de recursos da esfera federal e aumento de recursos do governo federal para sua manutenção e, ao mesmo tempo, implantação e alargamento dos mecanismos de controle levando em conta a existência de um conjunto de atos que fez torná-la heterogênea historicamente (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Aí esta a inclinação dos currículos de cursos universitários a convergências curriculares que propiciem formações acadêmicas alinhadas as demandas existentes nos mercados dos países, que passam a estarem influenciadas pelos processos de globalização econômica do mundo. Porém, Deluiz (2001) afirma que:

[...] é necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Esta polissemia se origina

das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Igual ao próprio termo polissêmico assinala lexicalmente que uma determinada palavra ou expressão pode ganhar novo sentido além do original, preservando uma relação de sentido entre eles, assim, todo esforço outrora feito no país para promover mudanças curriculares a partir de políticas via programas/projetos parecem sofrer do mesmo problema em especial de uma matriz epistemológica comum que poderia trazer êxitos na elaboração das políticas ao dar atenção as mais distintas aspirações dos diferentes atores sociais envolvidos.

A falta de um referencial institucional que poderia facilitar os trabalhos dos implementadores na busca por êxitos, que facilitaria esboçar o modo de agir, ainda da necessidade de recursos que o Brasil possui, da forma como garantir fontes de investimentos. Mas, ainda assim não construiria uma ideia de universidade de qualidade ou mesmo universal para todos quantos desejarem fazer um curso superior, mesmo porque, como afirma Lima (2010, p. 29) a lógica capital-trabalho não coloca em discussão a dimensão universal, ao contrário, tem como resolvidos os conflitos sociais emersos negando a ação comunicativa entre individualidade e coletividade.

O conhecimento de que o Projeto Alfa Tuning América Latina ainda não é uma realidade concreta, mas existe movimento favorável à sua consolidação é um indicativo da necessidade de posicionamento de educadores e da universidade como um todo e isso é um objeto em construção e recorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou colocar em evidencia como um projeto de reforma da educação superior financiado pela União Europeia, estendido ao contexto latino-americano e brasileiro pôde favorecer a consolidação de políticas internacionais de ensino superior no Estado brasileiro efeito da globalização em países no mundo.

A globalização por abranger um conjunto de transformações de ordem política e econômica visíveis globalmente a partir do século XX dá origem a blocos econômicos e passa a requerer dos sistemas de ensino superior de países do mundo uma formação universitária que contemplassem a inserção de novos profissionais em atendimento as demandas dos mercados. Percebe-se a criação de pontos em comum na economia, sociedade, cultura e política de um país, tornando o mundo interligado.

Esse estudo desenvolveu-se em três capítulos, inicialmente tratou-se sobre os itinerários e consolidação do projeto Tuning Europeu, um projeto reformista que deu enfoque a questões de reforma curricular a convergências via competências que dessem ênfase a formação alinhada aos interesses do setor laboral na Europa. No segundo é feita contextualização e eventualidades, que influenciaram entidades a contribuírem na formação de elementos que motivaram os reajustamentos do projeto para ganhar formato e ser lançado no continente latino-americano e por fim, considerações a respeito de propostas formuladas para inserir-se no Brasil que visto suas proposições poderiam favorecer a entrada de políticas de internacionalização e seus efeitos duradouros, como mudanças nos perfis institucionais das universidades brasileiras.

Pretendeu-se discorrer seus antecedentes na Europa, iniciativas feitas em âmbito latino-americano para inseri-lo, e como foi configurado para que pudesse ganhar institucionalização no Estado brasileiro. Isto tudo, a fim de apontar algumas considerações a respeito de como estas políticas de educação superior começaram a ser formuladas bem como o grau de influencia de atores políticos internos e externos nesse processo.

Considera-se do estudo feito que as demandas dos mercados globalizados estejam dando o direcionamento das medidas que estão sendo adotadas na organização das propostas deste projeto. No âmbito desse processo, chama-se a atenção o trato das competências e habilidades que passam a requerer dos profissionais, sujeitos altamente hábeis e de fácil mobilidade entre países, na consolidação de quatro categorias elencadas de competências: instrumentais, interpessoais, sistêmicas e específicas.

Um conjunto de habilidades de desempenho relacionadas com a capacidade em geral cognitiva do acadêmico de consistência que diz ser de extensão social e profissional, porém, cabendo outros questionamentos a respeito de como poderiam ser conduzidas via sistemas de educação superior pela própria natureza do projeto advindo de instâncias internacionais para o contexto social e político em que se vive na educação superior brasileira.

A proposta foi indicar pontos referenciais às competências genéricas e específicas das disciplinas dos níveis universitários quer seja graduação e mestrado, conforme competências definidas. E registrarem-se resultados outrora desejados ao longo da aprendizagem já apresentadas. No entanto, como diz Ramos (2002) às transformações atuais oriundas do capitalismo, em termos conceituais, transformaram o termo qualificação em competências e tem atingido o centro da discussão da sociedade pós-reestruturação produtiva. Nesse sentido, a apropriação e utilização da palavra competência na lógica do mercado ou capacidade de pensar/fazer têm sido entendidas como a mola propulsora do modelo europeu e mais recentemente para a América Latina.

Ainda afirma Castro (2005) que o problema está no contexto das mudanças tecnológicas que o termo competência encarrega-se do mesmo significado da noção usada no mundo da indústria e empresas. Na área da educação, associando-se às exigências dos organismos multilaterais que resguardam uma formação profissional com mais flexibilidade e polivalência para que os profissionais ganhassem atuação em um mundo em constante evolução. Promovendo reformulações tanto em seu sentido quanto na forma de ser utilizada, arguindo-se os currículos de formação profissional.

Em geral, foi destacado pelos gestores responsáveis em desenvolver esse projeto institucionalmente, em entrevista feita no Brasil, a necessidade de reorganização na maneira de ser conduzido na prática para que pudesse ser implementado efetivamente e viesse gerar efeitos reformistas no intuito de contemplar os interesses de reforma curricular proposto pelos países em âmbito regional indo de encontro inclusive as demandas nacionais.

Outro ponto em destaque foi o fato de ter ficado mais em nível de escrita, e guiado pelos interesses regionais, cabendo a todos os entes envolvidos o desafio de nesse processo terem de enriquecê-lo, ao ser proposto alguns questionamentos dentro das arguições feitas para o contexto brasileiro levarem-se em conta algumas demandas nacionais e por fim, a necessidade de capacitações/orientações, no sentido de facilitar os trabalhos intra-universidade bem como um modelo a ser desenvolvido.

O presente estudo considera que o Projeto Alfa Tuning América Latina, em inserção no Estado brasileiro caracteriza-se como uma política de internacionalização.

Na América Latina o projeto teve uma proposta intercontinental que se apoiou em aportes europeus deixando evidente o propósito incidente do Alfa Tuning como política supranacional, que ao ser apresentado, destaca seu caráter político reformista na formação acadêmica no continente.

Ressaltou-se que o projeto buscava promover um novo espaço comum de educação superior, alicerçado em estratégias que regem a lógica capitalista com foco nas demandas da economia mundial que visa uma formação que contemple, via currículos, competências necessárias aos processos de globalização dos mercados, porém, daí a existência do problema da não existência de um espaço “comum” de educação superior na América Latina.

Outro fator relevante é o fato da internacionalização ser o marco referencial de um rol de políticas supranacionais para o desenvolvimento das universidades nos últimos anos no mundo. E a partir da década de 1990 junto aos processos de internacionalização da educação neste novo milênio ela se fortifica no panorama mundial atestando sua tendência de ser categorizada como serviço junto ao conseqüente conjunto de medidas da Organização Mundial do Comércio - OMC, paralelamente ao predomínio da concepção da transnacionalização diante da consideração da educação como um bem público, resguardada pela soberania estatal do estado-nação (SIQUEIRA, 2003).

Outra dificuldade esta em âmbito nacional, como exemplo no caso brasileiro, na tarefa de formularem políticas supranacionais para as universidades brasileiras, visto os países latino-americanos e o Brasil, historicamente, terem sofrido distintos problemas em seus contextos de reformas políticas e terem de buscar recursos financeiros externos.

Os países constantemente parecem sofrer impasses em processos de decisões, entre as classes envolvidas “burocratas e gestores” desde os momentos em que são formuladas até serem implementadas algumas políticas. Ainda podendo também ser influenciados por intermédio de pactos internacionais via interesses compartilhados de atores sociais fora do país que podem promover o fatalismo de articular uma formação universitária voltada aos interesses da racionalidade capitalista mundial.

Num plano mais geral, no entanto mais abstrato, significa ter claro que existem na formulação dos desenhos das estruturas políticas, a existência de conflitos de poder e dominação, infiltrados por todo o tecido social e o Estado é o lócus dessa condensação de interesses (POULANTZAS, 1978).

Sabendo que este projeto teve várias propostas assemelhadas as práticas exercitadas no Projeto Tuning europeu, para América Latina, oferecer “afinação” necessária a um processo de reforma que exige mudanças curriculares na formação de futuros profissionais

“acadêmicos” de maneira a contemplar as necessidades dos mercados globalizados que possuem demandas por mão-de-obra qualificada são grandes desafios à região.

Nesse cenário, Martinez (2000) pontua que a formação de sujeitos ao longo de anos nas universidades da América Latina teria que passar por estudos e análises no direcionamento de ações políticas em atendimento aos interesses e necessidades das demandas da região. No entanto, a formação universitária passa a ser estruturada na busca de resultados por meio da competitividade, resultante da lógica empresarial do mercado e seus clientes.

Ora, há um desvio que precisa ser problematizado, pois a formação centrada em competências de um modelo trazido da Europa. Independente de o projeto ter caráter reformista e passar a existir nos últimos anos norteado por decisões das próprias universidades e seus sujeitos, parece não estar passando pelo crivo da consulta de professores, alunos e sociedade nos países onde começa a ser implementado.

Resta saber se tão somente de um âmbito notadamente instrumental a universidade brasileira se prestará de forma passível aos rogos do mercado sem qualquer manifestação por parte de docentes, discentes e movimentos sociais, ou na pior das hipóteses já está tudo certo e encaminhado e não há mais nada a ser feito. Neste caso, o fatalismo só reduz gestão democrática e soberania do país a meras marionetes de uma peça da qual se sabe o fim desde o começo: a sustentação de uma racionalidade capitalista transvestida de humanização para o ensino superior (Lima, 2010).

Enfim, dos primeiros encaminhamentos feitos em âmbito latino-americano dos documentos gerados das pesquisas realizadas em específico na área temática da educação evidenciam-se não somente a revisão de programas de formação docente ou os perfis de estudantes que se quer formar, mas numa lógica de eixo democrático – a construção de uma universidade centrada no diálogo e abertura para todos mesmo, para além dos discursos.

Pontos de destaque para uma resultante não favorável do Projeto Alfa Tuning América Latina foi a ausência de um sistema internacional de mobilidade, utilização de tecnologias para o intercâmbio de informação e da capacidade de comunicação de sujeitos num segundo idioma, mas isso somente se faria quando da criação de um espaço latino-americano de educação superior – objeto que ainda não existe e por não existir dificulta o andamento da inserção do projeto na América Latina e no Brasil.

Abrir para discussão em aprofundamento sobre as possíveis implicações em estabelecer um paralelismo com a diretriz da universidade para o mercado, e uma universidade que se quer para o povo ainda é objeto que requer novos e recorrentes estudos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003, p. 35-46.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. v. 22, n.75, p. 15-32, 2001.

ALMEIDA FILHO, N. Casa Civil da Presidência da República. Exposição de Motivos. **Projeto de Lei da reforma da educação superior**. Brasília: PL n. 7200/2007, MEC/MF/MT/MCT. 12 jun. 2006.

_____. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

AMÉRICA LATINA: INFORME FINAL. Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Bilbao. Espanha. 2007. Disponível em: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191. Acesso em: 18 fev. 2013.

ANTUNES F. Globalização e europeização das políticas educativas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 47, 2005.

ATTALI, J. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali. Paris: Éditions Stock, 1998.

_____. **Pour un modèle européen d'enseignementsupérieur**. Paris. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. 1998. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html>. Acesso em: 10 abr. 2013.

AZEVEDO, J. M. L. **A Integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica** In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.133-149, dez. 2007.

_____. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v.1. 97 p.

_____. Integração regional e educação superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E. B.; OLIVERIA, D. A. **Crise da Escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. Lisboa, 2009.

BARTELL, M. **Internationalization of universities: A university culture-based framework**. Higher Education, Manitoba, Winnipeg, 2003.

BENEITONE, P. et. al. **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina. Relatório Final** — Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

BIANCHETTI, L.; MATTOS, V. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do tratado de Bolonha. In: CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R.; MENEGHEL, S. M. (orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: UNB, 2004.

BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na Reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 101-127.

BOLOGNA DECLARATION. *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th June, 1999.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005. ELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Distrito Federal, p. 1-24, jan./mar.1. Trim., 2006. Legislação Federal.

_____. **Decreto n. 6.096, 24 abr. 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25. abr. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Uma nova política para o ensino superior brasileiro: subsídios para discussão**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. **Plano de Aceleração do Crescimento. 2007**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BRUNNER, J. J. **Educación e Internet? La próxima revolución?** Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. Educación Superior en el Nuevo contexto latino-americanos. **Revista de la Educación Superior Chilena**, 2000.

_____. The Bologna Process From a Latin American Perspectiv. **Journal of Studies in International Education**. vol. 20, nº 10; sagepub, 2009.

CACHAPUZ, A. F. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “case study” da globalização. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CARNOY, M. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, 2005.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 77-88.

_____; _____. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação (CEDES)**, Campinas, n. 75, p. 67-83, 2001.

_____; _____. MICHELOTTO, R. M. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Fundamentos em Humanidades** (San Luis), v. 1, p. 47-58, 2011.

_____; _____. A reforma da educação superior no Brasil nos anos de 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. BH: Autêntica, 2000, p 95-134.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. Uma ideologia perversa. **Folha de S. Paulo**, 14 mar. 1999, Caderno Mais!

COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. H., SANTOS, S.G. dos. COIMBRA, M.A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 65 - 104.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sete dias que fizeram a Europa**. Bruxelas. Direção-Geral Informação, Comunicação, Cultura e Audiovisual. 1997. (Série A Europa em Movimento).

CONTERA, C. Modelo de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (org). **Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61. Campinas, abr. 2003.

CURY, Carlos R. J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1997, nº 101, p. 3-19.

DALE, R. Os diferentes propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n.108, p.867-890, out. 2009.

_____. "Globalization: A new world for comparative education?". In: Schriewer, Jürgen (Org.). **Discourse and Comparative Education**. Berlin: Peter Lang, 1998.

_____. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educ. Soc.** vol.30 n.108. Campinas out. 2009, p. 867-890.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Documento disponível em: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF. Acesso em: 19 jul. 2013.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. In: **Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid: UNESCO/Santillana, 1996.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DESCRITORES DE DUBLIN. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>> Acesso em: 20 abr. 2013.

DEUS, M. A. P. de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa**, 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas. Mercado de Letras, 2009.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs). **Políticas de educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 137-157.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO. M. C. B. (orgs.). **Tendências**

e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 13-42.

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

ENIC-NARIC. Disponível em: <http://www.enic-naric.net/index.aspx>. Acesso em 18 fev. 2013.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EUROPA. COMUNICADO DE PRAGA (2001). Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique_s.htm. Acesso em: 15 mar. 2012.

GÓMEZ, José María. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONZALES, J.; WAGENAAR, R. Introdução. In: GONZALES, J., WAGENAAR, R., organizadores. **Tuning Educational Structures in Europe**. Informe Final. Projeto piloto, Fase 2, Universidades Deusto e Groningen. Bilbao (ES): Editora da Universidade de Deusto, 2006, 423 p.

GRANDI, J.; BIZZORERO, L. Towards a MERCOSUL Civic Society: old and actors. *Integration and Trade*, n. 3, set./dez. 1997. Disponível em: <http://www.iadb.org/intal/aplicaciones/uploads/publicaciones/i_intal_iyt_03_1997_grandi-bizzozero.pdf>. Acesso em: 14 maio 2010.

HARVEY, Devid. **Condição pós-moderna**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. p. 937-960. In: New York: Cambridge University Press, 1985.

<http://erasmusmundusnobrasil.webs.com/cursos.htm>. Acesso em: 2 out. 2013.

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

_____. **Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã, v. 1, tomo 7, p. 9-45, 1998.

KNIGHT, J. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no MERCOSUL. **Políticas Educativas – POLED** – Revista digital da AUGM, v. 1, n. 2, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/poled/viewissue.php?id=2>>. Acesso em: 20 maio 2013.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**. Sage Publications, v. 8, n.1, 5 – 32, spring 2004.

KRAWCZYK, N.; SANDOVAL, S. A. M. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 4 / julho–dezembro de 2008 | pp. 41-52. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/n4_5.pdf>. Acesso em 02 out. 2011.

_____; _____. O processo de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. **Educ. Real**. [online]. 2012, vol.37, n.2 ISSN 2175-6236.

LAMARRA (2004): Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Ibero-americana de educación superior**, 35. Disponível em: <http://www.rioer.org/rie35a02.htm>. Acesso em: 05 fev. 2013.

LAMPERT, E. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 24 n.2. São Paulo Julh/Dez. 1998.

LIMA, A. B.; MARQUES, M. R. A.; SILVA, S. M. Reforma e qualidade da educação no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. especial, p. 181-197, mai. 2009.

LIMA, K. **Contra-reforma da educação nas Universidades Federais: o REUNI na UFF**. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 44, p. 147-157, 2009.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

_____; NEVES A. M. L.; MENDES, C. A. O PROCESSO DE BOLONHA, A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NOVA. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 13, núm. 1, marzo, 2008, pp. 7-37.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

_____. Universidade brasileira: para além das políticas de ações afirmativas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p.177-197, jul./dez. 2010.

LIMA, P. G. **Universidade brasileira numa perspectiva universal, humana e democrática**. São Paulo: Annablume, 2012.

MACEBO, D.; SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Átomo & Alínea, 2008. v. 1, p. 23-51.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Disponível em: http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_portuguese.pdf. Acesso em: 12 fev. 2013.

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

MANCEBO, D; MAUÉS, O. Cabral; CHAVES, V. L. J. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MARTINEZ, P. H. Papel Estratégico dos Estudos Latino-Americanos In: CATANI, Afrânio Mendes. **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Humanitas, 2000.

MATLARY, J. H. 1994. "International theory and international relations theory: what does the elephant look like today and how should it be studied?". Bruxelas: Trabalho apresentado na 2nd ECSA – World Conference Federalism, Subsidiarity and Democracy in the European Union, 5 e 6 de maio. Processos e metamorfoses, **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 47, pp. 125-143; Lisboa: ISCTE.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas educacionais e a valorização do magistério. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino [ENDIPE], 15. 2010. Belo Horizonte. Anais. 1 CD-ROM.

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

MOLLIS, M. (Ed.). **Las universidades en América Latina: reformadas ou alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MOROSINI, M. C.(org.). **Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias**. Campinas/Porto Alegre: Autores Associados/Editora da Universidade, 1998.

ORTIZ, Renato. **Diversidade cultural e cosmopolitismo**. Lua Nova - Revista de Cultura e Política, São Paulo, 1999, n. 47, p. 73-89.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: _____. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PENA-VEGA, A. (org). O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina. In: **Observatório Internacional de Reformas da Universidade**, 2009.

POULANTZAS, N. **State, Power, Socialism**. London: New Left, 1978a.

PROGRAMA ALFA. **América Latina Formação Académica**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/comm/europeaid/projects/alfa/>> Acesso em: 22 de abril de 2013.

PROJETO TUNING – AMÉRICA LATINA. Primeira fase – 2004-2007. Disponível em: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>. Acesso em 20 fev. 2013 (a).

_____. Segunda fase – 2011-2013. Disponível em: <http://www.tuningal.org/>. Acesso em: 22 fev. 2013 (b).

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

RIVEROS, L. A. The Bologna Process in Europe. A view from latin America. **Congresso da Associação das Universidades Europeias (EUA)**, Glasgow, 04/2005.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Tradução: Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay.

ROCHA, C. V. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas - Algumas observações. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v.5, n.1, 11-28, 2005.

RODRIGUEZ, G. **A integração sul-americana: UNASUL e ALBA – processos de integração alternativos**. 2007. Disponível em: <<http://www.equit.org.br/docs/artigos/aintegraçãosulamericana.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

SANTOS, B. de S. Teses para a renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo. In: ESTANQUE, Elísio et al., (org.). **Relações Laborais e Sindicalismo em Mudança**. Coimbra: Quarteto, 2004.

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 23, p. 137-202, 2005.

SCHNEIDER, A. L. (2009). Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política: evolução histórica e guia prático. In: F. G. Heidemann & J. F.Salm, **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise** (pp. 311-327). Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2009.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 33-52.

_____; SILVA JUNIOR, J.R. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, 2001.

SIEBIGER, R. H. **O Processo de Bolonha e a Universidade Brasileira: Aproximações e Distanciamentos**. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em História, Políticas e Gestão da Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SILVA JR., J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e históricas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SILVA, F. L. **Universidade: a Idéia e a História**. Conferência realizada no Instituto de Estudos Avançados - IEA da Universidade de São Paulo – USP, 2005.

SIQUEIRA, A. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional, via OMC/GATS.** 24 Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, set, 2003.

SKOCPOL, T. **Bringing the State back in: Strategies of analysis in current re-search.** In: EVANS, P.; RUESCHMEYER, D.; SCOKPOL, T. *Bringing the State back*, 1995.

TOMMASI, L.de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII.** Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>.

UFBA. **Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia.** Documento Preliminar. Campinas, Mimeo, 2007.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI.** Visión y Acción. Informe Final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 5-9 oct. 1998. p. 19.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996).** Brasília. Unesco – Representação no Brasil. 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Instituição: _____

Função atual:

Professor (a)

Coordenador(a)

Outro (Gestor Institucional – Diretor de Faculdade ou Pró-reitor)

II – PERGUNTAS

1) Qual a sua formação?

a) Curso da formação inicial: _____

1) Instituição: federal estadual privada

2) Presencial a Distância

3) Ano de conclusão: _____

b) Curso da Pós-graduação

1) Instituição: federal estadual privada

2) Presencial a Distância

3) Ano de conclusão: _____

2) Você participou de formação continuada no período de 2004-2007?

Sim Não

Caso tenha participado de várias, informe sobre as três mais relevantes e se nesse período tem participado de eventos (reuniões ou capacitação) para posteriormente ser indicado como Coordenador Tuning AL na instituição de Ensino Superior em que trabalha.

Duração: _____

Tipo: Presencial a Distância

Quem ofereceu:

ONG Nacional

ONG Internacional

Ministério da Educação

Instituição de Educação Superior pública

Instituição de Educação Superior privada

Outra.

Indique: _____

A contribuição dessa formação continuada para a sua atuação profissional foi:

alta média baixa nenhuma

Assunto: _____

3) Qual é seu vínculo empregatício na instituição?

() concursado Ano de ingresso: _____

() contratado Desde quando: _____

4) Há quanto tempo atua na educação superior?

() há menos de 2 anos

() há mais de 2 até 5 anos

() há mais de 5 até 10 anos

() há mais de 10 até 15 anos

() há mais de 15 anos

5) Há quanto tempo está na função atual?

() há menos de 2 anos

() há mais de 2 até 5 anos

() há mais de 5 até 10 anos

() há mais de 10 até 15 anos

() há mais de 15 anos

6) Em qual (ais) curso (os) e/ou disciplina (as) você tem experiência na docência superior?

() Somente em disciplinas da área da Educação (Pedagogia). Quanto tempo? _____.

() Em outras áreas do conhecimento. Quanto tempo? _____.

() Fez parte de algum (uns) programa (as) do governo federal. Quanto tempo? _____.

() Coordenação. Quanto tempo? _____.

() Outras. Especifique: _____ . Quanto tempo? _____.

7) Como você conheceu o Projeto Alfa Tuning América Latina em inserção no país?

a) Informe quando o conheceu?

() ao ingressar na carreira do magistério

() quando surgiu em âmbito América Latina

() alguns anos após ter sido inserido no contexto brasileiro

b) Quem lhe apresentou o Projeto?

() MEC () ONGs () Gestor (es) na Instituição em que trabalha

() Outro. Qual? _____

8) Como você avalia o posicionamento dos docentes e gestores (Reitores) das IES participantes do projeto Alfa Tuning no Brasil que requer convergência da educação superior em áreas de formação superior?

9) Para você, vem sendo atendidas suas proposições de maneira a desenvolver perfis profissionais em termos de competências genéricas e específicas na área da Educação, que contextos ou outras sensibilidades devem ser consideradas no processo de implementação do projeto?

10) Sobre suas proposições iniciais nas Universidades do Brasil.

a) Para você o Projeto começou a ser implementado de forma articulada na área da Educação no período (2004-2007) na formação de convergências para competências acadêmicas no Estado brasileiro (tiveram diálogos entre os coordenadores da área da Educação nas Universidades participantes quanto aos resultados iniciais de implementação)?

b) Para você o que a Universidade de forma geral tem observado como avanço ou obstáculo à adesão ao projeto?

11) Pelo que tem observado como tem sido trabalhada e de que maneira a implementação onde esta lotado?

12) Quanto a criação de pontes entre as universidades e outras entidades afins e qualificadas para produzir convergências curriculares nas áreas das disciplinas selecionadas, para o presente estudo, na área da educação em específico foram criadas plataformas que favoreceram tal procedimento?

() Sim

() Não

13) O PROJETO ALFA TUNING AMERICA LATINA vem trazendo mudanças no currículo do curso da área da educação (Pedagogia), mesmo que implicitamente, na vossa universidade? E que avanços ou não esse projeto traz ao contexto nacional em sua visão?

14) No seu ponto de vista que encaminhamentos deveriam ser necessários para o Projeto ser implementado e gerar efeitos significativos (qualitativos) na área da educação atendendo as demandas acadêmicas por formação por competências (Pontue prós e contras acerca da afinação proposta pelo Alfa Tuning AL)?