UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

TATIANA CARENCE MARTINS

RESSONÂNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA E DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS:
O PROJETO *TUNING* AMÉRICA LATINA
(VERSÃO CORRIGIDA)

SÃO PAULO
2015

TATIANA CARENCE MARTINS

**RESSONÂNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA E DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS:
O PROJETO *TUNING* AMÉRICA LATINA
(VERSÃO CORRIGIDA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Linha de pesquisa: Sociedade, Economia e Estado.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladys Beatriz Barreyro.

SÃO PAULO
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

MARTINS, T. C. **Ressonâncias do Processo de Bolonha e Discurso das Competências: o Projeto *Tuning* América Latina.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovada em 05 de maio de 2015.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Gladys Beatriz Barreyro
(Orientadora. Presidente)

Instituição: USP/PROLAM
Assinatura:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Emília Nuevo Barreto
Bruno

Instituição: USP/PROLAM
Assinatura:

Prof^a. Dr^a. Otília Maria Lúcia Barbosa
Seiffert

Instituição: UNIFESP/CAMPUS SÃO
PAULO
Assinatura:

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani
(Suplente)

Instituição: USP/PROLAM
Assinatura:

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
(Suplente)

Instituição: UFSCAR/CECH
Assinatura:

Prof^a. Dr^a. Márcia Aparecida Jacomini
(Suplente)

Instituição: UNIFESP/CAMPUS
GUARULHOS
Assinatura:

A minha mãe, meu exemplo.

AGRADECIMENTOS

À pessoa sem a qual eu não conseguiria, um especial agradecimento ao meu amor e amigo de todos os dias, Aurélio.

A minha mãe, Maria José, que sempre me incentivou, em todas as circunstâncias, para que continuasse estudando.

Aos meus irmãos Ednilson, Eliane e Tânia, que sempre foram também amigos.

À Prof^a. Dr^a. Gladys Beatriz Barreyro, pela aceitação, paciência e orientações.

À Prof^a. Dr^a. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno e à Prof^a. Dr^a. Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert, membros da minha banca de qualificação, pela leitura e apontamentos para o aprimoramento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjúl e à Prof^a. Dr^a. Ana Cecília Olmos, pelo apoio para ingresso no programa de pós-graduação.

À Prof^a. Dr^a. Annie Gisele Fernandes, por ensinar-me os primeiros passos de uma pesquisa.

Aos Professores Doutores Alcides Celso de Oliveira Villaça, Ataliba Teixeira Castilho, José Miguel Wisnik, Lilian Jacoto, Marta Pérez Rodriguez, Renato Braz Oliveira de Seixas, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel, Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Wagner Tadeu Iglecias, pelas inesquecíveis aulas.

Ao Prof. Jorge Felipe García Fernández, pela colaboração na pesquisa.

Às amigas Cássia, Glícia, Lizandra e Maria Luiza, pelo apoio e compreensão.

Às colegas de pós-graduação Camila, Flávia, Gabriella, Jeinni e Suzana, pelo apoio.

Aos colegas de trabalho do IFPR: Evelise, Glaucia, Hanny, Luiz, Marcia, Marilisi, Marissoni, Michele, Mirele, Patrícia, Rodrigo, Rosane e Vanessa, pelo apoio de sempre.

Aos colegas de trabalho da Unila: Andréia, Beatriz, Cássia, Christopher, Fabiane, Geraldino, José Fernando, Nivaldo e Silvana, pelo incentivo.

Às pessoas que tiveram colaboração decisiva na continuidade desta pesquisa: Prof. Dr. Ariel Scheffer da Silva, Dr^a. Elaine Aparecida Lima, Prof. Elcio Martens, Prof. Evandro Cherubini Rolim, Prof. Dr. Ezequiel Westphal, Prof. Gabriel Mathias Carneiro Leão e Prof. Dr. Marcos Antonio de Moraes Xavier.

Muito obrigada!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt.

RESUMO

MARTINS, T. C. **Ressonâncias do Processo de Bolonha e Discurso das Competências: o Projeto *Tuning* América Latina**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina. São Paulo, 2015.

O estudo situou-se no campo da educação superior latino-americana, em perspectiva comparada com a europeia. Teve como objetivo analisar o Projeto *Tuning* América Latina, de forma a discutir a assimilação de alguns dos elementos do Processo de Bolonha na América Latina, assim como investigar a correlação desta política educacional com a noção de pedagogia das competências, questionando-se a função da educação superior na sociedade capitalista atual. O método adotado foi o da pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, e desenvolveu-se no eixo de pesquisa da educação e trabalho tendo, por um lado, o trabalho enquanto princípio educativo, devido a seu caráter formativo, e por outro, a educação, enquanto ação humanizadora. Como contexto amplo, o estudo considerou a atual fase do capitalismo, nomeada de acumulação flexível, e a relação da educação superior com a formação do profissional polivalente por meio de uma Pedagogia das Competências. O Processo de Bolonha, nessa conjuntura, surgiu como política pública inserido na União Europeia, tendo como objetivo fim a ampliação da vantagem competitiva do bloco em termos de educação superior e a internacionalização de seu *modus operandi*. Como exemplo, verificou-se o projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, surgido na Europa em 2000, cujo alinhamento às orientações de Bolonha e ao discurso das competências é importado à América Latina sem grandes alterações por meio do Projeto *Tuning* América Latina. Este, objeto da pesquisa, dispôs de duas fases, de 2004 a 2007 e de 2011 a 2013, sendo conduzido por um conjunto de universidades e concretizando-se na publicação de um elencado de relatórios. Uma das considerações do estudo foi que os Projetos *Tuning* funcionam como políticas concretizadoras do Processo de Bolonha, que apoiado na crença na sociedade do conhecimento, esforça-se na colocação da Europa enquanto produtora do conhecimento mundial, chamada de estratégia para a Europa do Conhecimento. Outra consideração admitiu que o Projeto *Tuning* América Latina objetiva agir como metodologia para compatibilizar e comparar as formações superiores, com vistas à transnacionalização dos currículos e à formação de mão-de-obra em nível internacional. Neste sentido, a principal conclusão da pesquisa foi que o Projeto *Tuning* América Latina possui ressonâncias do Processo de Bolonha e orienta-se no discurso da Pedagogia das Competências, visando à colaboração na sustentação do sistema capitalista por meio de uma educação superior voltada às demandas do mercado.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Educação Superior. Competências. Projeto *Tuning* América Latina. Processo de Bolonha.

ABSTRACT

MARTINS, T. C. **Resonances of the Bologna Process and discourse skills: the Tuning Latin America Project.** 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina. São Paulo, 2015.

The study involved the area of Latin American higher education, in a comparative perspective with the European. It is aimed to analyze the Tuning Latin America Project, discussing the assimilation of some of the elements of the Bologna Process in Latin America, as well as investigate the correlation of this educational policy with the notion of pedagogy skills, questioning the role of higher education in the current capitalist society. The method used was the bibliographical and documentary research, qualitative approach, and developed in the research axis of education and labor, on the one hand, works as an educational principle, due to its formative, and on the other hand, the education while humanizing. In a broader context, the study considered the current phase of capitalism, named flexible accumulation, and the relationship of higher education with the formation of polyvalent professional through a Pedagogy of Skills. The Bologna Process, at this juncture, emerged as a public policy inserted in the European Union, aiming to end the expansion of competitive advantage of the block in terms of higher education and the internationalization of their *modus operandi*. As an example, there was the project Tuning Educational Structures in Europe, emerged in Europe in 2000, whose alignment with the guidelines of Bologna and the discourse of skills is imported to Latin America without major changes through the Tuning Latin America Project. The research object had two phases, from 2004 to 2007 and from 2011 to 2013, being driven by a set of universities and realizing on the publication of a part listed reports. One of the considerations of the study was that the Tuning Projects work as assured policies of the Bologna Process, which supported the belief in the knowledge society, strives in getting Europe as a producer of world knowledge, strategy call for the Europe of Knowledge. Another consideration admitted that the objective Tuning Latin America Project act as a methodology to match and compare the higher education, with a view to globalization of curricula and training of skilled manpower internationally. In this sense, the main conclusion of the research claims that the Tuning Latin America Project has the Bologna Process resonances and oriented in the discourse of the Pedagogy of Skills, in order to collaboration in support the capitalist system by facing higher education market demands.

Keywords: Education and Labor. Higher Education. Skills. Tuning Latin America Project. Bologna Process.

RESUMEN

MARTINS, T. C. **Resonancias del Proceso de Bolonia y el Discurso de las Competencias: el Proyecto *Tuning* América Latina**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina. São Paulo, 2015.

El estudio se ha situado en el campo de la educación superior latinoamericana, desde una perspectiva comparada con la europea. El objetivo fue analizar el Proyecto *Tuning* América Latina para discutir la asimilación de algunos de los elementos del Proceso de Bolonia en América Latina, así como investigar la correlación de esta política educativa con la noción de Pedagogía de las Competencias, cuestionando el papel de la educación superior en la sociedad capitalista actual. El método utilizado fue la investigación bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo, y se desarrolló en el eje de investigación de educación y trabajo estando, por un lado, el trabajo como principio educativo, por su carácter formativo, y por otro, la educación por su acción humanizante. En el contexto más amplio, el estudio consideró la fase actual del capitalismo, conocida por acumulación flexible, y la relación de la educación superior con la formación del profesional polivalente a través de la Pedagogía de las Competencias. El Proceso de Bolonia, en esta coyuntura, surgió como una política pública inserido en la Unión Europea con el objetivo final de expandir la ventaja competitiva del bloque en términos de educación superior e internacionalización de su *modus operandi*. Como ejemplo se verificó el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, que surgió en Europa en 2000, cuyo alineamiento a las directrices de Bolonia y al discurso de las Competencias es importado a Latinoamérica sin grandes cambios por el Proyecto *Tuning* América Latina. Este, el objeto de la investigación, ha tenido dos fases, desde 2004 hasta 2007 y desde 2011 hasta 2013; fue impulsado por una serie de universidades y se concretizó en la publicación de un listaje de relatorios. Una de las consideraciones del estudio fue que los Proyectos *Tuning* funcionan como políticas que concretizan el Proceso de Bolonia, que se apoya en la creencia en la sociedad del conocimiento y se esfuerza en poner Europa como productora del conocimiento en el mundo, por medio de la llamada estrategia para la Europa del conocimiento. Otra consideración admitió que Proyecto *Tuning* América Latina tiene como objetivo ser una metodología para compatibilizar y comparar las formaciones superiores con el fin de transnacionalización de los currículos y de la formación de mano de obra a nivel internacional. En este sentido, la conclusión principal de la investigación fue que el Proyecto *Tuning* América Latina tiene las resonancias del Proceso de Bolonia y se orienta por el discurso de la Pedagogía de las Competencias con el fin de colaborar para sostener el sistema capitalista a través de una educación superior orientada a las demandas del mercado.

Palabras clave: Educación y Trabajo. Educación Superior. Competencias. Proyecto *Tuning* América Latina. Proceso de Bolonia.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais contrastes entre os regimes de acumulação fordista e de acumulação flexível.	33
Quadro 2 – Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Educação Superior (QQ-EEES)	120
Quadro 3 - Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ).	124
Quadro 4 - Competências genéricas do <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	132
Quadro 5 - Competências genéricas do Projeto <i>Tuning</i> América Latina.	135
Quadro 6 - Comparação entre as competências genéricas do <i>Tuning Educational Structures in Europe</i> e as do Projeto <i>Tuning</i> América Latina.	137
Quadro 7 - Competências mais e menos importantes segundo o Projeto <i>Tuning</i> América Latina.	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.	35
Figura 2 - Estrutura organizacional da primeira fase do <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	90
Figura 3 - Estrutura organizacional do Projeto <i>Tuning</i> América Latina.	101
Figura 4 - Impacto do Projeto <i>Tuning</i> no mundo.	107
Figura 5 - Processo de adesão ao Projeto <i>Tuning</i> mundialmente, comparativamente à evolução do Processo de Bolonha.	108
Figura 6 - Ciclo de desenvolvimento dinâmico da qualidade em <i>Tuning</i>	118
Figura 7 - Estrutura do QEQ e dos NQFs de acordo com o <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	127
Figura 8 - Estrutura de funcionamento dos referenciais QEQ em conjunto com os referenciais <i>Tuning</i> , de acordo com o <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	128
Figura 9 - Estrutura de funcionamento dos referenciais europeus em conjunto, de acordo com o <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
<i>Origem do objeto de estudo.....</i>	<i>13</i>
<i>Problemática e questões de pesquisa</i>	<i>15</i>
<i>Desenvolvimento da pesquisa</i>	<i>21</i>
<i>Estrutura da dissertação.....</i>	<i>24</i>
1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO	26
1.1 O trabalho como princípio educativo	26
1.2 Aspectos do capitalismo na atualidade	30
1.3 Da qualificação à competência e o surgimento da noção de Pedagogia das Competências.....	38
2 PROCESSO DE BOLONHA.....	48
2.1 O discurso da crise da educação superior na Europa	48
2.2 A União Europeia e os antecedentes de Bolonha	57
2.3 Concepções e dimensões.....	64
2.4 A Dimensão Europeia e seu significado.....	77
3 PROJETO TUNING.....	88
3.1 <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	88
3.1.1 <i>Primeira fase: 2000-2002</i>	88
3.1.2 <i>Segunda fase: 2003-2004</i>	96
3.2 Projeto <i>Tuning</i> América Latina.....	99
3.2.1 <i>Primeira fase: 2004-2007</i>	99
3.2.2 <i>Segunda fase: 2011-2013</i>	111
3.3 Metodologia <i>Tuning</i>	116
3.4 Quadros de referências e o Projeto <i>Tuning</i>	119
3.5 Pedagogia das competências e <i>Tuning</i> : aspectos críticos	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES.....	170
Apêndice A - Universidades participantes do <i>Tuning Educational Structures in Europe</i> , por país.....	171
Apêndice B – Universidades participantes do Projeto <i>Tuning</i> América Latina, por país	174
ANEXOS	176
Anexo A – Países componentes do Processo de Bolonha até 2010	177
Anexo B – Organograma do Sistema de Ensino Superior Português.....	178
Anexo C – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	179
Anexo D – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do Projeto <i>Tuning</i> América Latina.....	180

INTRODUÇÃO

A exposição, que se segue, da pesquisa realizada, não se trata de outra coisa, senão, um ponto de vista sobre a realidade, impossível de ser apreendida pelo olhar, e também de ser descrita em palavras. Na introdução, descrevo brevemente meu percurso acadêmico-profissional, que influenciou nas motivações que resultaram na definição do objeto de estudo. Depois, discuto a problemática em torno deste objeto, e também as questões de pesquisa. Apresento, por fim, como se deu o desenvolvimento da pesquisa e a estruturação da dissertação.

Origem do objeto de estudo

Minha trajetória, pode-se dizer acadêmica-profissional, inicia-se em 2004, quando do ingresso no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Interessada na temática da América Latina e na língua espanhola, optei pela habilitação em línguas portuguesa e espanhola.

Em 2007 iniciei um projeto de iniciação científica junto à área de Literatura Portuguesa, orientada pela Prof^a. Dr^a. Annie Gisele Fernandes, no qual comparava as estéticas simbolista e surrealista, tendo em vista o conceito da pós-modernidade e as crises da sociedade e do sujeito. Entre 2008 e 2009 fui bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) por este projeto, intitulado: “Diálogos entre poéticas: o Simbolismo e o Surrealismo português”. A iniciação científica proporcionou-me uma primeira experiência enquanto pesquisadora.

Igualmente em 2007, iniciei o curso de Licenciatura em Letras pela Faculdade de Educação (FE) da USP, no qual tive contato com a literatura da área de educação, finalizando-o em 2009, quando terminei também o bacharelado pela FFLCH. Este contato com a área da educação reforçou o desejo e pesquisa nesta área.

Desde a graduação iniciei a carreira docente, ministrando aulas principalmente de língua espanhola, em instituições públicas e privadas. Em 2011,

ingressei na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em cargo técnico administrativo da área de educação.

Em 2012, assumi o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila). A experiência na Unila foi enriquecedora e encantadora. O contato com alunos e professores de diversos países, a construção de um ambiente novo, “uno y diverso” como diríamos por lá, fez-me crescer profissional e pessoalmente. Exigiu-me, ainda, muito mais pesquisa. Nesta ocasião, tive a oportunidade de participar da comissão para construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2013-2017, tendo maior contato com a configuração da educação superior em âmbito latino-americano.

Entre 2012 e 2013 cursei uma Especialização em Gestão Administrativa na Educação. Nesta oportunidade, comecei a estudar o Processo de Bolonha e o Projeto *Tuning* América Latina, temática da monografia de final de curso.

Em outubro de 2013 iniciei minhas atividades no Instituto Federal do Paraná (IFPR), junto à Pró-reitoria de Ensino, na qual realizo análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). O trabalho no IFPR, por tratar-se de uma instituição de educação técnica e tecnológica, colabora com o conhecimento da literatura da área, a qual dialoga com as problemáticas de formação propedêutica ou formação técnica, formação cidadã ou formação para mercado, pedagogia libertadora ou pedagogia das competências, colaborando com a pesquisa desenvolvida.

A definição do objeto desta dissertação, o Projeto *Tuning* América Latina, deu-se ao longo da investigação sobre o Processo de Bolonha, a partir da percepção de que faltam pesquisas sobre este fenômeno. Parece fundamental, assim, o aprofundamento da investigação sobre este objeto, que compõe e exerce influência nas políticas de educação superior latino-americanas.

Neste sentido, as motivações para a escolha do tema de pesquisa podem ser apontadas como resultantes desta experiência acadêmica-profissional. Acredito ser a educação problemática fundamental da sociedade contemporânea. Ademais dos diversos problemas econômicos e sociais que se apresentam, pode-se pensar que se a sociedade dispõe de um sistema educacional de qualidade, provavelmente consiga um maior desenvolvimento social e humano, em caso contrário, é possível que se resulte em uma sociedade desigual, com injustiças e pobreza. Assim, é nítida

a influência que uma educação de qualidade tem em qualquer sociedade, e este fato, apesar de reconhecido, muitas vezes é ignorado.

Desta maneira, atendendo a um compromisso social, optei por estudar a educação, especificamente a de nível superior, que acredito que possua grande impacto na formação humana.

Problemática e questões de pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido no eixo de pesquisa da educação e trabalho, no qual se explicita uma relação entre ambos os contextos. Neste sentido tem-se, por um lado, o trabalho enquanto princípio educativo, devido a seu caráter formativo, e por outro, está a educação, enquanto ação humanizadora. Considera-se, então, que o homem se forma por meio do seu trabalho e produz a própria existência partindo de sua intervenção na natureza. Essa é a essencialidade do trabalho para a vida humana, e este trabalho era vinculado à educação. Somente com o surgimento do capitalismo e do sistema de acumulação, o trabalho desvincula-se da educação. Inicia-se a escola formal e também a ideia de educação para o trabalho.

Durante o século XX assiste-se à emergência do sistema de acumulação fordista, mas também à crise desta fase do capitalismo e, logo, sua transição para um novo modelo, cujas características dizem respeito a um sistema mais flexível, orientado para a demanda, heterogêneo, individualizado. Uma das diferenças deste, com relação ao sistema antecessor, é a possibilidade de obtenção de um nível de aprendizagem no trabalho, o que anteriormente era praticamente nulo, tendo em vista a rigidez e repetição do trabalho extremamente específico. A educação começa a ter maior destaque neste quadro e a ser percebida como possível ferramenta, relevante para alcance dos interesses produtivos.

Harvey (2009) aponta que mudanças fundamentais ocorrem no mercado de trabalho e delineiam o quadro atual: diminuição do emprego formal, aumento do trabalho temporário, subcontratado, informal, refletindo a precarização do trabalhador. Neste contexto, qualquer elemento estará passível de ser transformado em produto, resultando que o mercado absorve não somente os objetos, como

também as pessoas e os relacionamentos sociais. O indivíduo, sentindo-se também como substância adquirível por determinado valor, terá que tornar sua força de trabalho cada vez mais atraente, mais qualificada e com mais atributos que atendam a necessidade do mercado, e essa atratividade está fatalmente relacionada ao nível de escolarização. Trata-se da acumulação flexível instaurada no cotidiano.

No plano ideológico, o discurso é de que se vive em novos tempos, muitas vezes denominados de globalização, modernidade competitiva, reestruturação produtiva, reengenharia – parecendo haver a necessidade de ajustamento dos indivíduos a esta suposta realidade. Corroborando com este panorama, surgem as denominadas “novas línguas”: fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2001).

Fala-se em trabalho imaterial, na centralidade do conhecimento enquanto fator produtivo, e assim também se coloca em questão a função da educação, e mais especificamente da superior, enquanto principal produtora deste conhecimento:

Nos últimos quarenta anos do século XX, o conhecimento converteu-se num dos insumos mais importantes da produção e do mercado (...). Daí que as instituições de ensino superior logo começaram a ser vistas como espaços estratégicos (...). Assim, a universidade se incorporou, de múltiplas maneiras – desde os parâmetros do que deve ser investigado, e como, até o modo de formular a formação dos estudantes –, ao mercado mundial de conhecimento e informação (ABOITES, 2006, p. 1202).

Antunes, R. (2009) indica que no contexto da acumulação flexível exige-se da sociedade o profissional polivalente, multifuncional, cuja capacidade é mensurada em termos de competências. O termo competência, apesar de não ser novo, vem sendo amplamente utilizado na educação, em todos os seus níveis. Surge do deslocamento conceitual da noção de qualificação e de formação humana para uma noção de competência (RAMOS, 2006), que se liga diretamente ao mercado de trabalho.

Atualmente, transpondo-se a noção de competência ao campo da educação, e em atendimento ao quadro delineado economicamente, discute-se uma Pedagogia das Competências, cuja característica fundamental é a de organização do currículo escolar em torno da aquisição de competências, valendo-se de uma metodologia centrada na aprendizagem de cunho funcionalista, e não mais no ensino e nos

saberes disciplinares, visando-se à manutenção do sistema capitalista. Tal perspectiva é observável na educação superior em todo o mundo.

Considerando, assim, um ambiente de questionamento da função da formação em nível superior para a denominada “sociedade do conhecimento”, observa-se que ela passa a ser vista como instrumento de desenvolvimento econômico e social, podendo-se dizer que “(...) *la educación – y la superior en particular – se convertía en pieza estratégica de la nueva economía del conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica.*” (ABOITES, 2010, p. 27). Sempre sendo discutida no âmbito das políticas sociais, a educação está ligada à ideia de desenvolvimento no imaginário social e, no que diz respeito à educação superior, esta tendência é acentuada.

A problemática educação superior, mercado de trabalho e função social perpassa debates em todo o mundo e, por vezes, proporciona a geração de políticas no sentido de novos formatos para este sistema. No final do século XX, na Europa, frente à tendência mundial de formação de blocos econômicos para fortalecimento e enfrentamento da concorrência em nível internacional, pensou-se em um modelo similar ao padrão econômico para os sistemas de educação superior, tendo em vista igual finalidade. Entendendo ser a educação superior uma política estratégica, vislumbrou-se uma tentativa de alinhá-la às vertentes mundiais do capital, compelindo-a a responder competitivamente no cenário global como formadora de “mão de obra” de maior “qualidade” e mais adaptada aos novos desafios econômicos.

Em 1999, 27 países assinaram a *Declaração de Bolonha* (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999), assumindo o compromisso de estabelecer em dez anos o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), uma medida semelhante à formação de um bloco econômico, fincado nos princípios de competitividade, mobilidade, comparabilidade, avaliação, eficiência e eficácia diante das demandas do mercado mundial. O elenco de ações posteriores para concretização deste objetivo ficou conhecido como Processo de Bolonha, o qual avocou o objetivo de alcance da “(...) centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 11) no mundo.

Tratando-se, no entanto, de uma política a favor do atendimento às necessidades do mercado em detrimento às da sociedade, com o Processo de Bolonha

(...) assiste-se, assim, a um complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior; a uma direção supranacional de políticas, agora relativamente descontextualizadas; a uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação ou a uma participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de stakeholders altamente organizados e institucionalizados (...) (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 12-13).

Em perspectiva global, a incorporação desta nova organização da educação superior na Europa foi percebida e importada. Um dos locais no qual este modelo exerce grande influência é na América Latina (ABOITES, 2010). O Projeto *Tuning* América Latina, objeto desta pesquisa, pode ser entendido como exemplo deste fenômeno.

Com a finalidade de colaboração na construção do EEES, em 2000, universidades europeias dão início ao *Tuning Educational Structures in Europe*, que se trata de um projeto que busca a compatibilidade e comparabilidade das formações no âmbito do EEES, por meio da instauração de listas de competências comuns a serem alcançadas nos cursos de nível superior de cada instituição componente. O projeto baseia-se no discurso das competências e, desta forma, propõe não somente alterações nas práticas administrativas das instituições, mas também, e prioritariamente, uma reestruturação acadêmica-curricular, tendo em vista o objetivo de transposição de uma pedagogia centrada no ensino para uma centrada na aprendizagem. Apresenta-se, portanto, como uma nova metodologia.

Neste contexto, pode-se entender este projeto como uma política internacional, que visa à implantação do Processo de Bolonha no cotidiano das instituições de educação superior. Em 2004, o projeto amplia-se para além do continente europeu, com o início do Projeto *Tuning* América Latina, proposto por representantes de algumas universidades latino-americanas, em colaboração com universidades integrantes da versão europeia. Aboites (2010, p. 31) aponta que com este Projeto, “*Se trata ahora de implantar en América Latina la propuesta europea de cómo debe ser el proceso formativo de profesionales, cuáles deben ser sus objetivos y pedagogía, valores, orientación y, por supuesto, evaluación*”.

De esa manera el proceso de Bolonia irrumpe abiertamente en América Latina. No nace en el seno de los procesos amplios de discusión universitaria latinoamericana, de sus instituciones, ni tampoco aparece como expresión de los intentos de algún grupo de países por buscar otros modelos de integración económica y de la educación, sino que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas. (ABOITES, 2010, p.34).

Partindo da hipótese de que o Projeto *Tuning* América Latina se trataria de uma política de importação do Processo de Bolonha, por meio de uma aplicação, na América Latina, de sua estrutura ideológica sem alterações substanciais e sem a ampla discussão necessária entre as diversas instâncias do processo educativo, alguns questionamentos se fizeram presentes a esta pesquisa:

- Seria a Pedagogia das Competências uma criação discursiva para submissão da educação ao regime de acumulação flexível, para proporcionar a formação do profissional “polivalente”, desejado pelo mercado atual?
- Seria o Processo de Bolonha um instrumento político supranacional de criação de influência ideológica sobre outras regiões e de imposição da supremacia europeia no mercado mundial de produção do conhecimento?
- Seria o Projeto *Tuning* América Latina um projeto idêntico ao *Tuning Educational Structures in Europe*, aplicado à realidade latino-americana sem modificações, desconsiderando, assim, as diferenças existentes entre as sociedades, inclusive em termos de objetivos da educação superior?

Para tanto, foram definidos os objetivos de pesquisa:

Geral

- Analisar o Projeto *Tuning* América Latina, de forma a discutir a assimilação de alguns dos elementos do Processo de Bolonha na América Latina, assim como investigar a correlação desta política educacional com a noção de pedagogia das competências, questionando-se a função da educação superior na sociedade capitalista atual.

Específicos

- Demonstrar as implicações que a acumulação flexível, e que o discurso de Pedagogia das Competências a ela associada, exercem atualmente, em um contexto amplo, sobre as concepções e formas de organização da formação acadêmica-profissional em nível de educação superior;
- Descrever a construção do Processo de Bolonha, entendido como resultado de um conjunto de ações que visam à consolidação da integração dos sistemas de educação superior europeus e da estratégia de concretização do ideário da Europa do Conhecimento;
- Examinar o Projeto *Tuning* América Latina, de forma a analisar a metodologia proposta e as concepções de competência e de formação profissional, demonstrando seu alinhamento a uma pedagogia de sustentação do sistema capitalista, em detrimento da formação acadêmica, crítica e social, próprias da educação superior.

A importância da proposta de pesquisa justifica-se, desta maneira, considerando-se que tais fatos já estão ocorrendo nas sociedades envolvidas e impactando a vida de cada indivíduo, pois se tratam de políticas públicas a favor da lógica do mercado, podendo ocasionar maior desigualdade social e graves consequências às já fragilizadas políticas de educação superior dos países da América Latina. Além disso, parece fundamental a investigação dos rumos de tais políticas e suas influências para o melhor entendimento do contexto atual da educação superior latino-americana, contribuindo-se, neste sentido, a sua continuidade enquanto direito social, voltado às necessidades e ao desenvolvimento humano, acadêmico e social destas sociedades, e não unicamente a serviço do interesse do mercado.

Ademais, vê-se que hoje o discurso das competências mostra-se cada vez mais presente. Ressignificado, funciona como instrumento de alinhamento da educação às demandas do capital. Ressalta-se que, no âmbito do Processo de Bolonha e suas repercussões, a questão das competências ainda se mostra como uma questão pouco estudada:

Um conceito básico pouco estudado e analisado até agora é o das *competências*. Aparece acoplado à ideia de comparação e de equiparação entre estudos e à importância da "empregabilidade" e do mercado de trabalho. Busca-se a homogeneização dos títulos e certificados, cujas competências profissionais se tornem padronizadas e sejam avaliadas de acordo com procedimentos semelhantes, em toda parte. (...) Apostase numa universidade que tenha suas raízes no mundo empresarial. (MELLO; DIAS, 2011, pp. 419–420).

Parece pertinente, ainda, o estudo da questão da Pedagogia das Competências, que relacionada às “pedagogias do aprender a aprender”, em vez de proporcionar a conclamada autonomia, demonstra seu verdadeiro núcleo fundamental: “(...) trata-se de um lema que sintetiza uma concepção de educação voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” (DUARTE, 2008, p. 11).

Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa teve como eixo norteador o trabalho como princípio educativo, o qual afirma a existência de uma relação intrínseca entre trabalho e educação, não se admitindo a análise do fenômeno educativo isoladamente, sem a consideração do contexto do mundo do trabalho e das relações produtivas do período em tela. Este posicionamento considera o referencial teórico do materialismo histórico, que afirma ser o trabalho produtor de todas as dimensões da vida humana e, por isso, uma condição necessária ao homem em qualquer tempo histórico.

O materialismo histórico considera como método de investigação a dialética. Esta se configura como uma postura ou concepção de mundo, enquanto método que permite uma apreensão desde à raiz da realidade e também enquanto práxis, ou seja, “(...) unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2000, p. 73). “A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

Nesta perspectiva, o pensamento trata-se de um reflexo da realidade objetiva que se passa no mundo exterior, a qual, por sua vez, não depende do pensamento.

Este reflexo “(...) não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, o reflexo implica a subjetividade.” (FRIGOTTO, 2000, p. 75). Cabe ao pensamento o papel de mover-se no plano do abstrato, do teórico, trazendo ao plano do conhecimento a dialética da realidade.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2000, p. 82).

Por meio da abordagem da práxis, pensamento e matéria unem-se para a transformação da realidade. Esta postura de apreensão do real para, então, efetuar a crítica e proporcionar a mudança mostra-se adequada para o fenômeno educativo, na medida em que este se trata de um objeto social. Produto das relações que se dão na sociedade é, neste sentido, material, histórico, assim como sujeito às ações dos distintos interesses e conflitos.

A importância do método adotado justifica-se, ainda, tendo em vista a necessidade de identificação dos discursos e das práticas resultantes das relações sociais que, ao longo do período histórico estudado, impactaram no fenômeno educativo em questão, tendo em vista a totalidade da realidade. Assim, considera-se ser importante essa identificação, uma vez que

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. (MARX; ENGELS, 1999, p. 50).

Partindo da constatação de que o domínio do conhecimento está intrinsecamente relacionado ao domínio dos meios de produção, a educação surge enquanto instrumento de liberdade da classe oprimida. Devido a isso, torna-se fundamental o estudo dos modos de dominação, para que se criem meios de veicular o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, proporcionando a reflexão e a crítica, como subsídios fundamentais para a ação transformadora.

Considera-se, ainda, para análise do fenômeno educativo, que a interdisciplinaridade impõe-se como imperativa, como necessidade, devido ao seu caráter de prática social dialética (FRIGOTTO, 2008).

Sabe-se, entretanto, que uma perspectiva interdisciplinar não se trata da mera junção de diferentes matizes. Entende-se que, sendo o fenômeno social resultante da ação do homem na sociedade, este é por natureza complexo, abrangente, subjetivo e diverso, ao mesmo tempo em que se configura unitário, não sendo possível o apreender por meio de uma perspectiva isolada. A interdisciplinaridade, neste contexto, surge como necessidade para análise do fenômeno social, na medida em que

(...) o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões. (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Considerando, portanto, que o todo não se configura como a soma das partes, que o conhecimento é uma construção de maior amplitude, a pesquisa buscou analisar o Projeto *Tuning* América Latina, de forma a discutir se houve a assimilação de alguns dos elementos do Processo de Bolonha na América Latina, assim como investigar a correlação desta política educacional com a noção de pedagogia das competências, questionando-se a função da educação superior na sociedade capitalista atual.

Tendo em vista o objetivo exposto, a pesquisa configurou-se qualitativa, no sentido de que seu objeto, próprio do universo da produção humana e do mundo das relações, das representações e da intencionalidade, dificilmente poderia ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009).

Sobre o percurso de pesquisa, este se deu em três momentos distintos. Primeiramente, foram definidos o projeto de pesquisa, os objetivos, o cronograma de execução, a metodologia, e também o levantamento de hipóteses. Em um segundo momento, houve a coleta do material a ser consultado e analisado. Por fim, houve o

procedimento de análise dos documentos institucionais que compõem o objeto de pesquisa, sob a luz do referencial teórico.

Neste sentido, ainda, a pesquisa foi exploratória, considerando se tratar, o objeto, de um fenômeno novo, do qual ainda não se desenvolveram muitos estudos.

Ademais, adotou-se o procedimento da pesquisa descritiva documental, prioritariamente, tendo em vista a perspectiva de análise dos documentos que compõe o objeto de pesquisa, o Projeto *Tuning* América Latina, porém igualmente foram exploradas outras fontes, perfazendo-se um quadro também bibliográfico.

Estrutura da dissertação

Com o fim de expor a pesquisa realizada, a presente dissertação estrutura-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, denominado *A educação no contexto do mundo do trabalho*, expõem-se características do contexto produtivo que possuem impacto direto no campo da educação superior. Está subdividido em três partes. Na primeira, *O trabalho como princípio educativo*, apresenta-se a contextualização do campo teórico de abordagem do objeto de pesquisa, relativa ao binômio educação e trabalho, considerando este último como princípio educativo. A segunda parte, *Aspectos do capitalismo na atualidade*, considera aspectos da crise do capitalismo no século XX, que culminaram na transição do regime de acumulação fordista-keynesiano para o de acumulação flexível, assim como na transformação do mercado de trabalho e do perfil profissional esperado da sociedade. Na terceira parte, *Da qualificação à competência e o surgimento da noção de Pedagogia das Competências*, discute-se a noção de competência e a emergência da ideia de Pedagogia das Competências enquanto viabilizadora da formação do profissional polivalente.

No segundo capítulo, sob o título de *Processo de Bolonha*, expõe-se a construção do Processo de Bolonha, a partir dos documentos que o antecederam, suas concepções, dimensões, normas estruturantes e objetivos. O capítulo subdivide-se em quatro partes, sendo que, na primeira delas, intitulada *O discurso da crise da educação superior na Europa*, discute-se a noção de competência em

documentos oficiais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), que vieram a exercer uma relevante influência no Processo de Bolonha. Na segunda parte, *A União Europeia e os antecedentes de Bolonha*, abordam-se documentos que trataram de questões sobre a educação superior europeia, antes e depois do surgimento da União Europeia, cujos postulados foram incorporados e desenvolvidos durante o Processo de Bolonha. Na terceira parte, *Concepções e Dimensões*, debruça-se sobre o Processo de Bolonha propriamente, discutindo-se os principais documentos que o compõem. Na quarta parte, *A Dimensão Europeia e seu significado real*, o foco está no tratamento do significado da Dimensão Europeia do Processo de Bolonha, que se remete à construção da Europa do Conhecimento, objetivo da Estratégia de Lisboa.

Por fim, no terceiro capítulo, Projeto *Tuning*, analisa-se o Projeto *Tuning* América Latina, objeto da pesquisa. Para tanto, o capítulo foi dividido em cinco partes. A primeira delas propõe-se a discutir o *Tuning Educational Structures in Europe*, em suas duas fases: de 2000 a 2002 e de 2003 a 2004. A segunda parte aborda o Projeto *Tuning* América Latina propriamente dito, nas duas fases: de 2004 a 2007 e de 2011 a 2013, expondo-se sua construção, influência, seus conceitos, objetivos e justificativas. Na terceira parte, *Metodologia Tuning*, reflete-se sobre a proposta de uma nova metodologia para a educação superior, presente em ambos os projetos. Na quarta parte, *Quadros de referências e o Projeto Tuning*, dedica-se à explanação das relações de poder em disputa entre os quadros de referências de qualificações, em funcionamento no EEES, e o *Tuning Educational Structures in Europe*. Na quinta parte, *Pedagogia das Competências e Tuning: aspectos críticos*, por sua vez, analisam-se a concepção de competência presente no Projeto *Tuning* América Latina e o processo de escolha das competências comuns para a formação profissional em cursos de nível superior latino-americanos, expondo-se suas problemáticas.

1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO

Este primeiro capítulo busca apreender características do contexto produtivo atual que possuem impacto direto no campo da educação superior. Apresenta-se a contextualização do campo teórico de abordagem do objeto de pesquisa, relativa ao campo da educação e do trabalho, considerando este último como princípio educativo. Trata-se sobre como, a partir do surgimento do capitalismo, o trabalho e a educação são desvinculados. Apontam-se aspectos da crise do capitalismo no século XX, que culminaram na transição do regime de acumulação fordista-keynesiano para o da acumulação flexível, assim como na transformação do mercado de trabalho e do perfil profissional esperado da sociedade. Discute-se a noção de competência, resultante do deslocamento conceitual de qualificação, e a emergência da ideia de Pedagogia das Competências enquanto viabilizadora da formação do profissional polivalente almejado pelo mercado atual.

1.1 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O ponto inicial desta dissertação está na aceitação de que há uma intrínseca relação entre trabalho e educação expressa, por um lado, nas relações sociais e produtivas da sociedade atual, com suas emergentes necessidades produtivas, e, por outro lado, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com suas emergentes necessidades de formação.

Nesta relação, afirma-se que o trabalho possui um caráter formativo e, da mesma forma, a educação possui o de ação humanizadora, por meio da qual possibilita o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Este posicionamento teórico parte do referencial do materialismo histórico, que considera o trabalho como produtor dos meios de vida de forma abrangente: nos aspectos materiais e culturais, como a criação material e simbólica, as formas de sociabilidade e o conhecimento (CIAVATTA, 2009).

Os seres humanos, contrariamente aos outros animais, projetam a sua existência, criando e recriando-se por meio de sua ação consciente, que é o trabalho, e não somente se adaptando ao meio. “Assim, diferentemente dos animais,

que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades (...)” (SAVIANI, 2007, p. 154). O trabalho, assim, pode ser compreendido como criador e mantenedor da vida humana. O homem apropria-se da natureza para sua sobrevivência física, biológica, cultural, social, simbólica e afetiva, mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia (FRIGOTTO, 2001).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297).

O trabalho configura-se como uma manifestação das relações que os homens mantêm com a natureza e entre si. Ao longo da história, estas relações foram desde o modo escravista, o de servidão, e o assalariado, este último predominante na sociedade contemporânea. O trabalho assume, então, duas dimensões distintas e centrais: 1) trabalho como mundo da necessidade, no qual as necessidades mais imperativas, tais como as físicas e biológicas, são atendidas; e 2) trabalho como mundo da liberdade, no qual se encontra o trabalho como princípio educativo, tratando-se do âmbito da relação com a natureza, da elaboração, do espaço criativo e humanizador do trabalho, e que se configura igualmente como necessidade intrínseca do ser humano (FRIGOTTO, 2001).

Entende-se, neste ponto, que a sobrevivência do homem não ocorre como algo natural, mas sim como fruto de seu trabalho. Não nascendo o ser humano como homem pronto, este trabalho o forma homem, e este é o aspecto da aprendizagem do trabalho. Por meio do seu trabalho, o homem aprende a ser homem, e seu trabalho mostra-se, portanto, educativo:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

No ambiente primitivo, não havia separação entre trabalho e educação. Os homens aprendiam a trabalhar por meio da própria atividade do trabalho, assim educação e trabalho estavam unidos. “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Conclui-se deste fato que o trabalho é essencial à vida humana, não sendo possível a sobrevivência sem o trabalho.

Posteriormente, com o surgimento da propriedade privada, houve a divisão dos homens em duas classes sociais distintas, a dos proprietários e a dos não proprietários, de forma que a classe dos proprietários começou a sobreviver sem trabalho próprio: viviam do trabalho alheio. Deste fato decorre, também, a cisão da educação, que mantinha união plena com o trabalho. A educação passa a ter modalidades distintas: uma, de conteúdos intelectuais, como as artes, voltada para os proprietários, homens livres; e outra, de conteúdo relacionado ao próprio trabalho, voltada para os não proprietários, os escravos. Aquela representa a educação cindida do trabalho, e que derivou na noção de escola (SAVIANI, 2007).

Ainda segundo Saviani (2007), seria mais adequado, porém, considerar que, com o surgimento da escola, a relação trabalho e educação assume uma dupla identidade: por um lado, uma educação concomitante ao processo de trabalho manual e, por outro, uma educação escolar, destinada à educação para o trabalho intelectual.

Com o sistema capitalista, a relação trabalho e educação vê-se modificada. Há três séculos o domínio de regulação do trabalho é exercido pelo sistema capitalista, que

Trata-se de um modo de produção social da existência humana que foi se estruturando, desde o século XI, em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela emergência da acumulação de capital e, em seguida, mediante esta acumulação, pelo surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. (FRIGOTTO, 2001, p. 75).

Com o capitalismo, o trabalho perde sua centralidade enquanto valor de uso para atendimento das necessidades essenciais, e passa a ter valor de troca, com o objetivo de gerar mais lucro ou capital. No contexto da Revolução Industrial, as máquinas são consideradas como materialização do saber que antes era puramente

intelectual. “Com isso, o domínio do saber intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade.” (SAVIANI, 2007, p. 158).

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Se por um lado estava em questão “(...) a separação entre instrução e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 159), iniciando-se um processo de universalização da educação básica para todos os trabalhadores, que antes não tinham acesso aos chamados saberes intelectuais, pode-se pensar, por outro, que às elites se destinou a educação superior, o estudo das ciências e humanidades, formador dos futuros dirigentes.

Durante o século XX, na sociedade assalariada, o trabalho surge como direito do trabalhador. Ainda com as desigualdades e a pobreza, a educação, a saúde, o lazer, a cultura e a previdência social passaram a constituírem-se como direitos sociais. A ideia de trabalho enquanto direito compreende que, caso não haja emprego no âmbito do mercado privado, cabe ao Estado oferecê-lo. “O trabalhador certamente não se torna um proprietário com patrimônio, um capitalista, mas tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis (...)” (FRIGOTTO, 2001, p. 76).

No final do século XX, porém, este aparente ambiente de segurança é desmontado, e dominam na sociedade a insegurança e o medo do desemprego estrutural, como efeitos da mundialização do capital financeiro especulativo e da resistência do capital a sua regulação. Progressivamente, o capital foi ganhando maior liberdade e desvinculação do controle dos Estados nacionais, por meio de processos como as empresas multinacionais, as transnacionais, e até as que vivem hoje da total especulação dos mercados internacionais, com mínima ou nenhuma vinculação com algum governo. Diante deste cenário, no âmbito político “As reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial (...)” (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

A responsabilidade pelo emprego, neste contexto, é deslocada do Estado para o plano do indivíduo. Não há políticas de emprego ou perspectivas de carreiras, resta a ideia de indivíduo empregável ou não, conforme sua qualificação/desqualificação.

Deste quadro surge a atual busca por “qualificação” incessante, e coloca-se em tela a função da educação, especialmente a superior, que a cada dia vai assumindo mais o papel de formadora profissional. Deriva-se, neste sentido, a importância de compreensão do trabalho como princípio educativo:

O trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo e produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção, ao ponto de as forças produtivas entrarem em contradição com o próprio modo de produção. Assim, sob o capitalismo, o homem se aliena pelo trabalho, mas também por meio dele se objetiva e pode tomar consciência de si mesmo e de sua função social. (RAMOS, 2006, p. 299–300).

Para que a educação não seja tomada meramente como formadora de mão de obra, separada de sua concepção intelectual, é importante

(...) entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. (SAVIANI, 1996, p. 3).

1.2 ASPECTOS DO CAPITALISMO NA ATUALIDADE

Para esboçar um debate sobre o capitalismo na atualidade, é importante partir-se do pressuposto de que a divisão social operou uma subordinação estrutural do trabalho ao capital (ANTUNES, R., 2009). Neste pensamento, o capitalismo subsume, ainda, todas as relações sociais, perpassando pela vida completa dos indivíduos, em busca da sua expansão e de sua colocação enquanto motor de organização da vida humana:

É um sistema claramente identificável de mediações que, na forma adequadamente desenvolvida, subordina rigorosamente todas as funções de reprodução social – das relações de gênero e família até a produção material e a criação das obras de arte – à exigência absoluta de sua própria expansão, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução

expandida como sistema de mediação sociometabólico. (MÉSZÁROS, 2011, p. 188).

Considera-se, portanto, que “A completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca – no interesse da autorrealização ampliada do capital – tem sido o traço marcante do sistema do capital desde o seu início.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 606).

Neste ponto, parece fundamental abordar a atual fase do capitalismo, notadamente dos conceitos e das características que possuem impacto direto nas políticas de educação superior.

David Harvey (2009) denomina regime de acumulação flexível o novo modo de organizar a produção a partir das características do capitalismo atual. Este regime, que tem seu início nos anos 1970, configura-se como uma negação do regime anterior, o fordismo.

De maneira sintética, o regime de acumulação fordista, iniciado em 1914, nos países centrais, com Henry Ford, tratou-se da apropriação de uma tradição de inovações tecnológicas e organizacionais, entre elas as de autoria de Frederick Winslow Taylor¹, que desenvolveu estudos sobre o processo de produção e suas relações com o tempo e os movimentos dos trabalhadores, resultando em uma teoria da decomposição do trabalho em processos fragmentados.

De acordo com Harvey (2009), Ford fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias de uma detalhada divisão do trabalho pré-existente e, embora atingida a produtividade, o que o distinguiu do taylorismo foi sua visão, ao reconhecer um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. Ou seja, percebeu que “(...) produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia (...)” (HARVEY, 2009, p. 121).

Entre 1945 a 1973, o fordismo, associado à teorização elaborada John Maynard Keynes, o keynesianismo, reconhecida no âmbito político como *Estado de bem-estar Social*, desenvolveu-se na sociedade estadunidense, mas, já no início dos

¹ Os estudos de Taylor resultaram na publicação de *Os Princípios da Administração Científica*, em 1911.

anos 1970, o sistema fordista-keynesiano demonstrou sua incapacidade de conter as contradições inerentes do capitalismo, o que culminou num período de rápidas mudanças, fluidez e incertezas.

Nesse sentido, pode-se elencar como traços mais evidentes da crise do início dos anos 1970 (ANTUNES, R., 2009): a queda da taxa de lucro, devido ao aumento do preço da força de trabalho e pela intensificação das lutas sociais, ocasionando na redução dos níveis de produtividade do capital; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista frente à incapacidade de resposta à diminuição do consumo, ocasionado pelo desemprego estrutural; a autonomia do capital financeiro e sua colocação como campo prioritário para a especulação, frente aos capitais produtivos; a maior concentração de capitais decorrida das fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do Estado de bem-estar social, acarretando a crise fiscal do Estado, a necessidade de redução dos gastos públicos e a transferência destes para o capital privado; e a acentuação das privatizações, tendência às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e dos trabalhadores.

Desde então a acumulação flexível² predomina na nova fase do capitalismo e marca-se, de acordo com Harvey (2009, p. 140, grifos nossos),

(...) por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos **processos de trabalho**, dos **mercados de trabalho**, dos **produtos e padrões de consumo**. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Ao analisar a transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX, o autor vale-se dos argumentos da chamada “escola de regulamentação”, considerando, por um lado, **o regime de acumulação**, e, por outro lado, a materialização desse regime em um **modo de regulamentação social e política**. O primeiro refere-se à estabilização da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação, por um longo período, implicando uma relação entre as transformações das condições de produção e de reprodução de assalariados. O segundo, a um corpo de regras e processos sociais interiorizados, que possibilitam

² A acumulação flexível, também se denomina toyotismo, considerando as ideias de Taiichi Ohno e as experiências realizadas na empresa *Toyota*, na década de 1960, que se expandiram pelo mundo, frente à crise do regime fordista-keynesiano.

uma coesão entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução (HARVEY, 2009).

Nesse sentido, o regime de acumulação flexível insere-se em um quadro mais amplo de transições, por meio da negação do regime anterior, acumulação fordista, associado ao modo de regulamentação keynesiano, substituindo este último pelo modo de regulamentação liberal. Abaixo, estão sistematizados alguns dos principais elementos desse cenário, que sugerem “(...) a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado (...)” (HARVEY, 2009, p. 150):

Quadro 1 - Principais contrastes entre os regimes de acumulação fordista e de acumulação flexível.

TRANSIÇÃO	REGIME DE ACUMULAÇÃO FORDISTA + MODO DE REGULAMENTAÇÃO KEYNESIANO	REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL + MODO DE REGULAMENTAÇÃO LIBERAL
PROCESSOS DE TRABALHO	rigidez da produção em massa de bens homogêneos, uniformes e padronizados, voltada para os recursos, com integração vertical e (em alguns casos) horizontal;	produção flexível e em pequenos lotes de uma variedade de tipos de produto, voltada para demanda, com integração (quase) vertical, subcontratação;
MERCADOS DE TRABALHO	realização de uma única tarefa pelo trabalhador, alto grau de especialização de tarefas, pouco ou nenhum treinamento no trabalho, e nenhuma experiência de aprendizagem;	múltiplas tarefas, eliminação da demarcação de tarefas, longo treinamento no trabalho e aprendizagem no trabalho;
PRODUTOS E PADRÕES DE CONSUMO	consumo de massa de bens duráveis – a sociedade do consumo;	consumo individualizado: cultura “yuppie”;
ESTADO	socialização do bem-estar social (o Estado de Bem-Estar Social), a estabilização internacional de acordos multilaterais, e o Estado/cidade “subsidiador”.	privatização das necessidades coletivas e da seguridade social, por desestabilização internacional, crescentes tensões políticas, e pelo Estado/cidade “empreendedor”.

Fonte: Elaboração própria com dados de Harvey (2009, p. 167-169).

Nota-se que o regime de acumulação fordista teve como características principais uma produção em massa, homogeneizada, e verticalizada, sendo o trabalhador deste regime um proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado (ANTUNES, 2003), diferente, portanto, do regime de acumulação flexível, que se caracteriza por: produção vinculada à demanda, visando ao atendimento mais individualizado, variado e heterogêneo; fundamentação no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções, proporcionando um

nível de aprendizagem, em oposição ao trabalhador fordista, alienado, que possuía um posto específico na linha de produção e, por isso, extremamente especializado e repetitivo, sem ou com pouco nível de aprendizagem no trabalho; processo produtivo flexível, que possibilita a operação simultânea de várias máquinas, alterando-se a relação homem/máquina, do regime anterior; princípio do *just in time*³, que possibilita um maior aproveitamento do tempo de produção; sistema *kanban*, que se trata de senhas ou placas que sinalizam a respeito da reposição de peças, visando-se à diminuição dos estoques⁴; estrutura horizontalizada, no sentido de que a fábrica toyotista torna-se responsável por aproximadamente 25% da produção, sendo o restante terceirizado, subcontratado, frente à verticalidade fordista, que era responsável por quase 75% da produção; e círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a partir da constituição de grupos de trabalhadores para discussão do seu trabalho e desempenho, tornando-se um instrumento de apropriação do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalhador pelo capital (ANTUNES, R., 2009).

O regime de acumulação flexível, no entanto, já demonstra sinais de seu esgotamento e sustentabilidade, e vem causando inúmeras consequências sociais, das quais cabe destacar as transformações ocorridas no mercado de trabalho, que implicam em “(...) níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 2009, p. 141).

Segundo Harvey (2009), embora não seja fácil precisar uma estrutura para as mudanças que se processam no mercado de trabalho atual, uma vez que atendem, frequentemente, as necessidades muito específicas de cada empresa, pode-se considerar a ilustração a seguir.

³ O sistema *just-in-time* tem por filosofia: fazer apenas o que é necessário, quando for necessário, e na quantidade necessária (TOYOTA, 2015).

⁴ “Na fábrica da Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal; com a indicação da cor laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece, é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo produtivo.” (ANTUNES, R., 2009, p. 58).

Figura 1 - Estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.

Fonte: HARVEY, 1992, p. 143.

Nota-se que há três núcleos distintos, sendo um central e dois periféricos, que possuem as seguintes características (HARVEY, 2009):

- o grupo central compõe-se de empregados em tempo integral, essenciais para o futuro de longo prazo das organizações, com posição permanente. Possuem maior segurança no emprego e vantagens indiretas, como de promoção, de reciclagem, de pensão, e de seguro. Devem atender a expectativa de serem adaptáveis, flexíveis e, se necessário, geograficamente móveis. É um grupo enxuto que diminui cada vez mais;
- o primeiro grupo periférico compõe-se de empregados em tempo integral, com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como os das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado, por exemplo. Possuem menor acesso a oportunidades de carreira, tendendo a uma alta rotatividade;

- o segundo grupo periférico compõe-se de empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídios públicos. Possuem maior flexibilidade numérica e menor segurança do que o primeiro grupo periférico. Esse é o núcleo que mais tende a aumentar.

Essa perspectiva global do cenário atual do mercado de trabalho permite dois apontamentos. Primeiramente o de que, diferentemente das teses que propagam o desaparecimento ou a desconstrução do trabalho como principal fator de produção no mundo atual, ele se mantém como princípio estruturante da sociedade, uma vez que, apesar da classe trabalhadora apresentar uma nova “morfologia de estruturação” (ANTUNES, 2003), como se percebe na divisão em grupos acima demonstrada, sua característica fundamental continua sendo a venda de sua força de trabalho para manutenção da sociedade.

Neste sentido, teses que apontam a questão do fim do trabalho o fazem mediante a afirmação da centralidade do trabalho imaterial, do conhecimento enquanto principal força produtiva:

Se não for uma metáfora, a expressão “economia do conhecimento” significa transtornos importantes para o sistema econômico. Ela indica que o conhecimento se tornou a principal força produtiva, e que, conseqüentemente, os produtos da atividade social não são mais, principalmente, produtos do trabalho cristalizado, mas sim do conhecimento cristalizado. (GORZ, 2005, p. 29).

Sobre a tese da imaterialidade do trabalho e os questionamentos sobre o seu valor, os quais admitiriam que este trabalho imaterial é, hoje, o mais valorizado mas que, paradoxalmente, não seria quantificável, Antunes, R. (2009, p. 271) pondera:

Configura-se, então, uma força de trabalho mais complexa, multifuncional, sintonizada com a fase da empresa enxuta, flexibilizada e toyotizada, em que a força de trabalho é explorada de maneira ainda mais intensa e sofisticada, material e imaterialmente, quando comparada à fase taylorizada-fordizada.

Desta forma, completa argumentando que “Ao contrário, portanto, da desmedida do valor-trabalho, essa lei sofre uma alteração qualitativa que a fortalece e dá vitalidade ao capital (...)” (ANTUNES, R., 2009, p. 271). A existência do trabalho

imaterial, desta forma, demonstra as mutações do sentido do trabalho, “(...) estando centralmente subordinadas à lógica da produção de mercadorias e de capital. São formas de trabalho (*intellectual*) *abstrato*, e não de sua finitude.” (ANTUNES, R., 2009, p. 272, grifos do autor). A imaterialidade trata-se de uma tendência, porém a materialidade continua prevalente.

Como segundo apontamento, tem-se a notável diminuição do denominado grupo central, proporcionalmente ao aumento do segundo grupo periférico, uma vez que, com o regime de acumulação flexível, verifica-se o aumento de formas desregulamentadas de trabalho e a redução significativa de empregos formais, com consequente redução do proletariado estável. Este último não desaparece, mas tem se precarizado nas diversas modalidades de trabalho, tais como terceirização, subcontratação, *part-time*, entre outros que, outrora ocupadas por imigrantes, hoje também o são “(...) por trabalhadores remanescentes da era da especialização taylorista-fordista (...)” (ANTUNES, 2003, p. 55). O segundo grupo periférico apresenta-se numeroso também devido à absorção do desempregado do mundo industrial pelo setor de serviços, decorrente das mutações tecnológicas, organizacionais e de gestão.

Neste contexto, Antunes (2003, p. 57, grifo do autor) ressalta que “O mundo do trabalho atual tem recusado o trabalhador herdeiro da ‘cultura fordista’, fortemente especializado, que é substituído pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era *toyotista*”. Desta forma, tem-se o “(...) advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente (...)” (ANTUNES, R., 2009, p. 50).

São exigidos deste trabalhador polivalente não mais os saberes cristalizados, mas antes uma flexibilidade de competências. Cada vez menos trabalho manual, e cada vez mais manipulação simbólica. O trabalho torna-se mais abstrato, mais autônomo, mais complexo.

Contudo, o que se verifica com as metamorfoses do mundo do trabalho é a emergência da competência em detrimento da qualificação, no sentido em que há uma dualidade operante no sistema que organiza a classe trabalhadora entre polivalentes, ou seja, “(...) com capacidade de autonomia, de iniciativa e de renovação contínua de seus conhecimentos (...)” (ALVES, 1999, p. 143), e os

demaís, uma multidão de sobrantes precarizados, temporários, incorporados à periferia da produção.

1.3 DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA E O SURGIMENTO DA NOÇÃO DE PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Pode-se dizer que o conceito de competência não é novo e muitas são as discussões em torno desta noção e seu uso. Manfredi (1999) aponta que se trata de uma reatualização do termo. Apresenta-se uma opacidade semântica em sua determinação, facilitada por seu uso em lugares diferentes e por agentes com interesses diversos. É necessário, no entanto, reconhecer que esta polimorfia não é gratuita, traduzindo-se em uma força social do termo. (ROPÉ; TANGUY, 1997a).

A noção de competências, neste sentido, surge como uma nova linguagem para interesses já consolidados, “(...) expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses.” (SACRISTÁN, 2011a, p. 7), uma vez que a utilização da linguagem é sempre um processo de escolha, sem neutralidade. “O universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade.” (SACRISTÁN, 2011b, p. 15).

Utiliza-se, desta forma, o termo competência em âmbitos distintos, tais como a economia, o trabalho e a educação, e com diferentes sentidos. O que se percebe, entretanto, é que esta noção vem sendo usada em substituição a outros conceitos, que deixaram de estar em evidência. “Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a dos **saberes e conhecimentos**, na esfera educativa, ou a de **qualificação**, na esfera do trabalho.” (ROPÉ; TANGUY, 1997a, p. 16, grifos nossos). Ropé e Tanguy (1997a) indicam, ainda, que a noção de competência evoca a de formação e, atualmente, por meio de um deslizamento semântico, chega a suplantá-la ou mesmo englobá-la a concepção de educação.

A origem do termo qualificação associa-se às ciências sociais, enquanto que o termo competência remete-se ao campo da psicologia, educação e da linguística. (MANFREDI, 1999).

A concepção de qualificação surge, entre os anos 1950 e 1960, vinculada à Teoria do Capital Humano. Esta teoria pressupunha que a instrução era importante para o desenvolvimento, uma vez que formava os recursos humanos, ou capital humano. Desta forma, significava criar um número de pessoas produtivas, a partir do investimento por parte da sociedade em educação, por parte dos empregadores no adestramento, e por parte dos indivíduos em seu próprio desenvolvimento. Deste quadro, surgiram políticas educativas voltadas ao atendimento das demandas dos setores mais organizados do capital (MANFREDI, 1999).

Um outro entendimento de qualificação relacionava-se, a partir da década de 1970, com a capacidade dos Estados de expandir quantitativa e qualitativamente os sistemas de educação, em atendimento à demanda dos setores produtivos por qualificação formal, ou seja, certificação, diplomas (MANFREDI, 1999).

No âmbito do modelo taylorista-fordista, por sua vez, a qualificação era entendida como pertencente ao posto de trabalho, e não como inerente ao trabalhador.

Tendo como parâmetros o posto/função estabelecidos a partir da inserção e posição no mercado formal de trabalho, a qualificação é privatizada, isto é, entendida como um bem conquistado de forma privada e constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, um acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho, encarada numa ótica processual, individualizada, personalizada, sem nenhuma conotação ou condicionamento sociocultural. (MANFREDI, 1999, p. 3).

Neste modelo, importava que os trabalhadores fossem preparados somente para desempenhar tarefas específicas. Enfatizavam-se os aspectos técnicos operacionais em detrimento do raciocínio crítico, mais teórico. A noção de hierarquia dos postos de trabalho, então, apontava para os que possuíam cargos mais elevados como sendo os mais “competentes”. A autora também indica que este quadro levava à crença político-ideológica no poder da educação escolar “(...) como mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais (...) que condicionam o acesso e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho.” (MANFREDI, 1999, p. 4).

Para a concepção marxista há dois viéses de entendimento da qualificação do trabalho. Um deles percebe o lado da negatividade, no qual se argumenta sobre a

divisão entre trabalhos manual e intelectual através da sustentação da qualificação enquanto traço distintivo, ressaltando o monopólio do conhecimento pelo capital e seu poder de projeção dos sistemas de produção. O outro viés admite um lado positivo, pois reflete acerca da natureza do trabalho enquanto atividade humana e social, uma atividade humanizadora, na qual o homem age sobre a natureza e transforma a ordem natural em ordem social, com uma propriedade criadora, e não somente de repetição.

Esta dimensão, aliada a possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes e alienadoras do trabalho sob a égide e o controle do capital. (MANFREDI, 1999, p. 5).

Percebe-se que a concepção de qualificação é, de fato, polissêmica, e possui origens diversas. No entanto, trata-se da noção de qualificação adotada pelo modelo taylorista-fordista, a qualificação tecnicista, que vem sendo substituída pelo chamado “modelo da competência”. Neste sentido, pode-se pensar que as mudanças no mundo do trabalho, a transição do modelo fordista-keynesiano para o de acumulação flexível, fizeram com que houvesse, da mesma forma, mudanças nas formas de entendimento e de representação, ressignificando também as noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional (MANFREDI, 1999).

Manfredi (1999) indica que o sentido de competência provém do campo da psicologia empirista-experimental, por meio dos estudos das habilidades e capacidades humanas, que consideram que as manifestações observáveis da conduta são as únicas passíveis de serem analisadas e, por isso, atribui-se maior importância à construção de instrumentos de aferição estatística desta. Capacidades e habilidades seriam definidas a partir de padrões de competência pré-estabelecidos:

(...) a expressão habilidade seria abrangente, relativa ao comportamento humano em geral. Quanto às capacidades existiriam duas: as inatas e aquelas resultantes de exercício e ou treinamento, portanto adquiridas. Na categoria das capacidades resultantes de treinamento estariam as chamadas *skills* (*competências*), que expressariam níveis e graus de eficiência no desempenho de determinadas capacidades (*capabilities*) adquiridas. (MANFREDI, 1999, p. 9, grifos da autora).

Pode-se apontar, ainda, três filiações intelectuais para o discurso das competências: da psicopedagogia, da linguística aplicada e da psicolinguística cognitivista (ROPÉ, 1997).

A corrente psicopedagógica refere-se à Pedagogia por Objetivos, que tem origem norte-americana e pressupostos behavioristas. Um dos grandes nomes desta pedagogia é B.S. Bloom, que em 1956 publicou a obra *Taxonomy of educational Objectives, handbook 1: Cognitive domain*, que é considerada referência na área. (ROPÉ, 1997). Neste pensamento, a organização do currículo passa pela formulação de objetivos. Estava ligada principalmente à formação de adultos, sendo desta maneira “(...) que, em 1972, as primeiras experiências de controle contínuo vão se desenvolver no ensino profissionalizante.” (ROPÉ, 1997, p. 73).

Durante a década de 1970, há o predomínio da corrente linguística, principalmente devido aos estudos da gramática gerativa, inata, proposta por Noam Chomsky, e ocorre uma aproximação, por parte da pedagogia, dos conceitos da linguística:

Neste momento, o termo competência *versus performance* se reveste do sentido que Chomsky lhe atribui. Chomsky torna, de fato, seu sistema formal coerente, postulando que a infinidade de enunciados linguísticos é engendrada sobre a base de um pequeno número de modelos abstratos e inatos das frases: é a competência. A *performance* é o emprego da língua tal como se observa. (ROPÉ, 1997, p. 77, grifos da autora).

A psicolinguística cognitiva é hoje a corrente dominante. Neste viés, as competências adquiridas pelo estudante são analisadas em saberes ou *savoir-faire*: precisos, operatórios e conceituais. Trata-se de uma hiperracionalização do ensino e da aprendizagem, em uma tentativa de decomposição desta última em microprocedimentos intermediários, que supostamente contribuiriam para formação de um todo. “O aluno, como indivíduo, deve ser levado e controlar de maneira consciente e deliberada suas próprias operações cognitivas, divididas em competências localizadas, compostas de microprocessos.” (ROPÉ, 1997, p. 81).

A autora expõe que, destas diversas filiações das quais provêm a noção de competência, resultam pontos em comum, dos quais o mais importante se refere à valorização da racionalização e da individualização. Individualização do ensino, pedagogia diferenciada e autonomia do indivíduo seriam as palavras-chave desta concepção, que também está sustentada “(...) pela crença científica e tecnocrática

de que tudo é observável e mensurável (...)” (ROPÉ, 1997, p. 97). Parece, assim, haver um consenso implícito que autoriza o uso da noção de competência, que é o da “(...) centralização sobre os indivíduos e sua necessária mobilidade e adaptabilidade. Trata-se sempre de individualização: na formação, nas avaliações, nos balanços de competências.” (ROPÉ; TANGUY, 1997b, p. 202).

Para identificação e avaliação destas competências individuais, no entanto, seriam utilizados referenciais padronizados, nos quais cada um executaria microtarefas para resolução de dado problema, que ainda que se digam objetivos são, na verdade, abstratos, pois carecem de explicitação.

Esse caráter abstrato dos referenciais está ligado à idéia de transferibilidade das competências, ela própria associada à de uma necessária mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas que lhe serão atribuídas. Os formadores defendem, conseqüentemente, a idéia de aprendizagens fundadas no princípio de “aprender a aprender” e de transferência das capacidades de um domínio a outro. (ROPÉ; TANGUY, 1997b, p. 202).

Essa possibilidade de transferências de competências entre diversos níveis sociais é, porém, questionável, uma vez que “(...) a diversidade de situações nas quais se exercem as práticas sociais não é redutível a uma modelização, abstrata por essência.” (ROPÉ; TANGUY, 1997b, p. 204).

Tendo em vista a necessidade de diferenciar e hierarquizar os indivíduos, os diplomas já não detêm exclusivamente essa capacidade, não se constituindo mais como título de valor imutável, garantia do saber e saber-fazer, de forma que a empresa aparece como lugar de validação das propriedades chamadas de competências (ROPÉ; TANGUY, 1997b). Neste sentido, a empresa disputa com as instituições educativas o papel de legitimadora da formação.

Produzem-se assim deslocamentos de um universo a outro, que geram, por sua vez, deslocamentos na própria análise sociológica, que se traduzem pela preferência dada ao termo competências sobre o de qualificações, no domínio do trabalho, e sobre os de conhecimentos e de saberes, no domínio da educação e da formação. (ROPÉ; TANGUY, 1997b, p. 205).

Cabe, neste ponto, ressaltar que o próprio conceito de competência “(...) não deixa de reforçar o sentido de competição, inerente ao vocábulo utilizado. Competência significa também concorrência, disputa, luta e conflito na busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, que assim rivalizam.”

(LIMA, 2004, p. 2). Desta maneira, os discursos dos empresários e agências internacionais de educação, “(...) ao não ressaltarem a multidimensionalidade presente no trabalho como uma atividade humana, social e cultural, parecem reduzir a competência a um rol de aptidões e habilidades genéricas, cambiantes muito ao sabor das necessidades e exigências do capital.” (MANFREDI, 1999, p. 11).

(...) a opção pelo modelo da competência (na acepção empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a resignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização. (MANFREDI, 1999, p. 11).

Questiona-se, assim, “Até que ponto a noção de competência resignifica a noção tecnicista de qualificação, indicando uma ruptura do modelo anterior ou simplesmente constitui uma atualização?” (MANFREDI, 1999, p. 8). Comparativamente, percebe-se que, tanto o viés tecnicista de qualificação, quanto a noção de competência, são definidos a partir do ponto de vista de um modelo capitalista de organização do trabalho. A questão fundamental, porém, parece ser que o termo competência não se restringe à dimensão técnico-científica, mas possui conotações sociais e político-ideológicas expressas em sua ambivalência, sendo de fundamental interesse perceber que se insere em um campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho (MANFREDI, 1999).

(...) o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Nesse sentido, as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (tomados como elementos centrais para definição da identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário) para uma outra dimensão, resumida na expressão “saber ser”, na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins (...). (FERRETTI, 1997, p. 258).

Ramos (2006) afirma que há um deslocamento conceitual da qualificação e formação humana para a noção de competência. Partindo do entendimento do desenvolvimento histórico da sociedade, no qual ocorreria um movimento contraditório entre forças e relações de produção, a qualificação seria compreendida

como relação social. O deslocamento, sobretudo, seria visto como questão política em disputa pelas classes sociais:

(...) a formação social implica a luta entre ideologias, sendo que essa luta é determinada, principalmente, pelas relações e interesses econômicos. Por isso, identificamos o deslocamento conceitual como questão política a ser disputada também pela classe trabalhadora. (RAMOS, 2006, p. 20).

A qualificação teria seu apoio em dois sistemas: as convenções coletivas, que classificariam e hierarquizariam os postos de trabalho; e o ensino profissional, cuja função seria de classificar e organizar os saberes em torno dos diplomas. Enquanto relação social, desta forma, a qualificação seria expressa em suas dimensões **conceitual**, **social** e **experimental**. A **conceitual** define-a no âmbito do registro de conceitos teóricos formalizados, associada aos diplomas, à formação propriamente, ao domínio dos conceitos e do conhecimento. A **social** relaciona-a ao âmbito das relações sociais estabelecidas entre os conteúdos e o reconhecimento social das atividades, remetendo-a às grades de classificação coletivas. A **experimental**, por sua vez, diz respeito ao conteúdo real do trabalho, ao conjunto de saberes, tácitos inclusive, que são mobilizados quando se realiza um trabalho (RAMOS, 2006). As dimensões conceitual e social, juntas, definiam o que se entendia como profissão, ou seja, a posse de um determinado título pelo trabalhador e a categorização deste em uma classificação coletiva específica. Com a reestruturação produtiva, porém, há um enfraquecimento das dimensões conceitual e social, e a dimensão experimental começa a ter maior destaque. A noção de qualificação, neste cenário,

(...) tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores. (RAMOS, 2006, p. 52–53).

Os quadros de crise dos empregos, de uma instabilidade da oferta e de uma flexibilidade contribuem para o questionamento da aparente solidez dos diplomas e das bem delimitadas profissões estáveis, ou seja, das dimensões conceitual e social. A dimensão experimental da qualificação, neste sentido, seria muito próxima ou mesmo não se diferenciaria da noção de competência, esta última resultante do

deslocamento do enfoque do objeto para o sujeito, ao encontro do traço da individualidade. Não se trataria mais de buscar o objeto, ter uma qualificação, mas sim, de ser algo, de ser qualificado, ser competente. O trabalho concreto transformar-se-ia em abstrato e o centro do processo produtivo seria o indivíduo, e não mais o posto de trabalho.

Assim, conquanto a qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (RAMOS, 2006, p. 68–69).

Constatando que a noção de competência tem ordenado as relações, tanto de trabalho como educativas, a autora demonstra, assim, que a apropriação econômica de tal noção, proveniente do campo da psicologia, conferiria à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores aos atuais padrões de produção (RAMOS, 2006).

Por pedagogia entende-se “(...) toda atividade social que engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados.” (TANGUY, 1997, p. 25–26). A concepção de Pedagogia das Competências, por outro lado, seria definida quando da transposição da noção de competência para o campo da formação, funcionando tal noção como norteadora do que se pretende desenvolver nos educandos. “No plano pedagógico testemunha-se a organização e legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.” (RAMOS, 2006, p. 221). Há, portanto, outro deslocamento, o do ensino centrado nos saberes disciplinares para um centrado na aprendizagem de competências.

(...) os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização. De fato, esse ensino serviu de meio à experimentação e à difusão de idéias e de técnicas que foram em seguida estendidas a todos os graus e ciclos de ensino sob formas variadas. Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – objetivos, competências, saber, *savoir-faire*, projeto, contrato – encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas

dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural. (TANGUY, 1997, p. 51).

A Pedagogia das Competências tem seu ponto forte, portanto, na educação profissional, mas pode ser verificada em outros níveis de educação, especialmente, se o objetivo primordial adotado for a formação profissional. Este parece ser o caso da educação superior nos dias atuais, cujos debates se voltam para a concepção de sua função enquanto transmissora do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, ou de formadora profissional. Por meio de uma perspectiva funcionalista, esta pedagogia está voltada à adaptação dos indivíduos às diferentes demandas da economia.

A formação humana, no entanto, não pode ser limitada a este objetivo, de acordo com uma concepção histórico-social do homem, na qual por meio de seu trabalho se transforma e transforma a natureza, a realidade torna-se humanizada objetiva e subjetivamente, e é esta realidade que é apropriada historicamente por outros homens, reproduzindo-se, em processo contínuo.

Assim compreendida a formação humana, não se pode conceber a educação como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la. (RAMOS, 2006, p. 298).

Especificamente sobre a transposição do conceito, surgido na educação profissional, para a educação superior, Sacristán (2011a, p. 9) aponta ainda que “No caso da universidade, o surgimento do discurso que tem como referência o construto competências está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formados”.

Uma pedagogia orientada pelas competências poderia conduzir a uma educação utilitarista, na qual o sentido da formação se traduz no domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências, como também a meta do processo educativo é a funcionalidade. (SACRISTÁN, 2011b).

Para além do discurso, uma Pedagogia das Competências indica qual a educação que se deseja em determinada sociedade, define-se uma função em

detrimento de outra. A problemática fundamental, então, parece ser esta, a de tratar-se tal enfoque pedagógico de um instrumento para a sustentação da estrutura do sistema capitalista:

Com isso, e por mais que se queira mostrar o contrário, bloqueiam-se as dimensões sociais, culturais, valorativas e até políticas da formação e do ensino. Tudo se circunscreve a se o perfil é adequado e assim se acomoda e se adapta aos requisitos e interesses dos empregadores ou, em se preferindo, do mundo produtivo. (RASCO, 2011, p. 215).

Documentos internacionais deram maior visibilidade e concretização para a questão das competências, tais como os relatórios emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que serão desenvolvidos no capítulo dois desta dissertação.

2 PROCESSO DE BOLONHA

Neste segundo capítulo, discute-se a construção do Processo de Bolonha, a partir dos documentos que o antecederam, suas concepções, dimensões, estrutura e objetivos. Primeiramente, aborda-se o discurso das competências em documentos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), que possuem importância fundamental para o surgimento de Bolonha. Posteriormente, o surgimento da União Europeia é discutido por meio de documentos que já tratavam da educação superior em âmbito europeu, demonstrando-se a permanência e aprimoramento destes debates durante o Processo de Bolonha. Por fim, foca-se no eixo da Dimensão Europeia, relacionando-a a consecução do objetivo da Estratégia de Lisboa: a Europa do Conhecimento.

2.1 O DISCURSO DA CRISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EUROPA

A concretização da Pedagogia das Competências é visível nas políticas educacionais de diversos países, como também em políticas supranacionais. Dentre estas últimas, destacam-se as iniciativas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes - Pisa) e o projeto *Definition and Selection of Competencies* (Definição e Seleção de Competências – DeSeCo), iniciadas em 1997.

O objetivo do Pisa define-se por monitorar a aquisição de conhecimentos e competências pelos estudantes que se encontram ao término da escolarização básica obrigatória. Trata-se de uma avaliação trienal aplicada aos jovens de 15 anos, que abrange três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. A partir dos resultados são elaborados indicadores e *rankings*, de acordo com variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Dentre os principais motivos explicitados pela OCDE para elaboração do Pisa encontra-se: “*Su concepto innovador de ‘competencia’ que se preocupa por la*

capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas (...)” (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2005, p. 2).

O Projeto DeSeCo, por sua vez, busca a definição de competências chave que todos os indivíduos deveriam possuir para o enfrentamento dos desafios do mundo atual. No âmbito de DeSeCo, entende-se *que “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”* (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2005, p. 3). Sobre DeSeCo, aponta Sacristán (2011b, p. 24):

Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de tornar as competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países e idades (life, long learning). Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado.

Assumindo o discurso da crise mundial da educação, a Unesco vem exercendo um importante papel no mundo como propagadora de ideais para os rumos da educação, em todos os níveis, com relevante destaque para a educação superior. Este exercício de força, porém, é acentuado e especialmente direcionado aos países chamados de “pobres ou em desenvolvimento”:

(...) a UNESCO percebendo a dimensão internacional da crise da educação, daria início a um esforço sistemático para obter não apenas uma visão panorâmica da crise, como também para encontrar alternativas com vistas à redução do déficit educacional, sobretudo nos países pobres ou em desenvolvimento (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 13).

A Organização, ainda, considera de tão fundamental importância seu trabalho junto a estes países, que admite que: “Sem a UNESCO, dificilmente os países mais pobres teriam acesso a um conjunto de conhecimentos e reflexões considerados importantes para o avanço das políticas educativas.” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 16). Neste pensamento, a organização utilizou-se de diversos documentos para disseminação das ideias consideradas mais avançadas e que apontariam soluções

aos dilemas da educação superior na sociedade atual. Destes, destacam-se para esta pesquisa três relatórios: Faure (1972), Delors (1998) e Morin (2002).

Em 1971, a Unesco instituiu a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação⁵, presidida por Edgar Faure, que entregou em 1972 um relatório intitulado: *Aprender a ser* (FAURE et al., 1972). Pode-se apontar que o relatório possui dois eixos, a saber: “educação permanente” e “cidade educativa”. Foi norteador por quatro postulados (FAURE et al., 1972):

1. O primeiro, que pressupunha a existência de uma comunidade internacional que, apesar das diferenças culturais, políticas e de graus de desenvolvimento, aspirariam a um mesmo objetivo;
2. O segundo, que dizia respeito à crença na democracia como direito de cada um de realizar-se plenamente e participar na construção do seu próprio destino, de forma que a educação fosse seu elemento chave;
3. O terceiro, que entendia o desenvolvimento como expansão integral do homem, em todas as suas expressões: de indivíduo, de membro de uma família e de uma coletividade, de cidadão e de produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos;
4. O quarto postulado, que acreditava que a educação, para formação deste homem completo, deveria ser global e permanente, de forma que não bastaria a aquisição de conhecimentos isolados e definitivos, mas sim de preparação para elaboração do saber ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução, e de um “aprender a ser”.

Vê-se que o quarto postulado, que trata especialmente da concepção de educação adotada no relatório, já menciona características do que deveria ser a educação a partir de então, uma preparação para um aprender constante, de acordo com as necessidades do contexto.

⁵ A Comissão foi composta por: Edgar Faure (França); Felipe Herrera (Chile); Abdul-Razzak Kaddoura (Síria); Henri Lopes (República Popular do Congo); Arthur Petrovski (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS); Majid Rahnema (Irã); e Frederick Champion Ward (Estados Unidos da América - EUA).

O relatório inicia assumindo que o mundo passa por uma revolução técnico-científica que teria como diferencial a conquista do campo mental (FAURE et al., 1972), o que afetaria a todos os seres humanos. A educação, neste pensamento, naturalmente acompanharia o ritmo da economia, adaptando a formação da mão de obra, para que fosse mais competente:

Cuando la economía entra en un cierto ritmo de progresión, la misma educación tiende de modo perfectamente natural a distribuir una dosis creciente de conocimientos a un número también creciente de sujetos, porque, de una parte, una producción más elaborada exige una mano de obra más competente, y porque, de otra, esta mano de obra provoca por sí misma nuevas mejoras técnicas y hace surgir espíritus inventores y novedosos. (FAURE et al., 1972, p. 28).

Conceitos que viriam a ser aprofundados no Processo de Bolonha, em Faure já estavam presentes e, devido a isto, pode-se considerar que o relatório em questão se trata de uma importante influência às atuais mudanças dos sistemas de educação superior europeus. De igual maneira, sabe-se que o relatório também inspirou outros sistemas, em todo o mundo, assim como foi precursor dos relatórios da Unesco que foram publicados posteriormente. Entre estes conceitos, destacam-se: a aprendizagem ao longo da vida; a educação focada na aprendizagem, e não no ensino; e o aprender a aprender, que derivou na pedagogia das competências.

Com relação à ideia da aprendizagem ao longo da vida, traduzida no eixo norteador da “educação permanente”, o relatório parte de um pressuposto, tanto biológico como filosófico, que considera o homem como um ser inacabado e, neste sentido, o local da aprendizagem não se restringe à escola, mas se trataria da sociedade como um todo, derivando desta ideia outro eixo norteador do relatório, o de “cidades educativas”. “Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 14-15).

Neste sentido, o foco é o aluno, deixa de ser o ensino e passa para a aprendizagem: “*Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje*” (FAURE et al., 1972, p. 40). Deste princípio, deriva-se o “aprender a aprender”:

Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las “innovaciones”, la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (...) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). (FAURE et al., 1972, p. 36).

O relatório Faure aponta, então, para uma mudança da concepção pedagógica vigente, em termos de metodologia, e em termos curriculares. Como motivação, está a noção de um mundo em constantes mudanças, norteados pela economia, do qual a educação é submetida. Assim, considerando este contexto, à educação cabe o papel de ensinar a flexibilidade desejada pelo mercado, a “reconversão profissional” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 16), para que o indivíduo saiba lidar com o desemprego constante, e adapte-se a outras técnicas e funções. A educação que não assume esta perspectiva se torna, assim, inconveniente ao contexto da atualidade:

Por último, tiene el grave inconveniente de no preparar más que para un número limitado de profesiones y prohibir a sus titulados, en caso de insuficiencia de puestos de trabajo, la posibilidad de consagrarse, ni siquiera temporalmente, a tareas técnicas y prácticas, a las cuales se les enseña a desdeñar. (FAURE et al., 1972, p. 37).

Em 1993, a Unesco criou a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁶, cuja presidência foi assumida por Jacques Delors, que havia sido Ministro da Economia e das Finanças, na França, e também já havia sido Presidente da Comissão Europeia. O relatório final, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS et al., 1998), foi entregue pela Comissão em 1996.

O relatório estabelece como contexto da educação a globalização e, partindo da constatação de um sentimento de desequilíbrio entre o local e o global, procede-se com uma reflexão sobre a mundialização das atividades humanas e suas implicações para a política educacional, estabelecendo quatro pilares para a educação, em todo o mundo, durante o século que se iniciaria (WERTHEIN; CUNHA, 2000).

⁶ A Comissão foi composta por: Jacques Delors (França); In'am Al Mufti (Jordânia); Isao Amagi (Japão); Roberto Carneiro (Portugal); Fay Chung (Zimbábue); Bronislaw Geremek (Polônia); William Gorham (EUA); Aleksandra Kornhauser (Eslovênia); Michael Manley (Jamaica); Marisela Padrón Quero (Venezuela); Marie-Angélique Savané (Senegal); Karan Singh (Índia); Rodolfo Stavenhagen (México); Myong Won Suhr (Coreia do Sul); e Zhou Nanzhao (China).

Este relatório afirma a concepção de crise na educação, na qual lhe caberia “(...) adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade.” (DELORS et al., 1998, p. 21). As universidades, inevitavelmente vistas como o motor do desenvolvimento, necessitariam, ao mesmo tempo, promover a democratização do acesso, garantir a qualidade e inserir-se num contexto de globalização econômica (WERTHEIN; CUNHA, 2000), sendo que a solução apontada seria a diversificação de seu modelo:

A Universidade também contribuirá para isso, diversificando a sua oferta:

— como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores;

— como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos **constantemente adaptados às necessidades da economia**;

— como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural;

— como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional, permitindo o intercâmbio de professores e alunos e facilitando, graças a matérias de caráter internacional, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino (DELORS et al., 1998, p. 24, grifo nosso).

Com o lema “Colocar a educação ao longo da vida no coração da sociedade” (DELORS et al., 1998, p. 19), o relatório reforça a ideia já exposta em Faure da aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista um sujeito incompleto e um contexto de instabilidade, flexibilidade e mudanças constantes. Este sujeito “mutante”, com isso, cumpriria o seu papel social:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS et al., 1998, p. 18).

O que se percebe é que o relatório, para justificar o conceito da educação ao longo da vida, entende que esta educação visa à flexibilidade e à adaptação do indivíduo para o exercício profissional, mas também para sua constituição enquanto

humano, de seus saberes e aptidões. Configura-se, em um mesmo conceito, a educação profissional e a educação social, através de uma pedagogia do aprender a aprender. Verifica-se, assim, a confluência dos conceitos, em um entendimento de que se trataria de uma “formação integral”, que na verdade trata o indivíduo como capital humano, cujo “investimento” intelectual não se desvincula da perspectiva economicista da educação.

Neste quadro, o relatório propõe quatro pilares para a educação mundial:

1. **Aprender a conhecer** - trata-se do domínio dos instrumentos do conhecimento, já que este seria múltiplo e evoluiria em ritmo acelerado. Neste sentido, “(...) torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes demandam uma cultura geral (...)” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 22). Propõe, assim, a formação do profissional generalista, que saberia menos dos conteúdos e teorias, e seria formado pela prática. “Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida.” (DELORS et al., 1998, p. 20);
2. **Aprender a fazer** – “Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis (...)” (DELORS et al., 1998, p. 20). O aprender a fazer está completamente associado à educação profissional, mas não se limitaria a ensinar uma única tarefa, pois “(...) a criação do futuro exige uma polivalência, para o quê, o desenvolvimento da capacidade de aprender é vital” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 23). Aponta-se para a “(...) necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.” (DELORS et al., 1998, p. 20);
3. **Aprender a viver juntos** – trata-se do conhecimento dos outros, em termos de suas histórias, tradições e espiritualidade (DELORS et al., 1998). Neste ponto, o relatório aponta que a educação deve visar ao ensino da tolerância e da convivência, que são fundamentais. No entanto, admite-se que a educação para a competitividade seria um dos elementos que incitaria a violência, desde a escola. Parece um pouco incoerente este apontamento, pois a

análise aqui empreendida demonstra serem os conceitos do próprio relatório Delors influenciadores de uma educação para a competitividade constante; e

4. **Aprender a ser** – retoma-se, aqui, um preceito do relatório Faure. Significa o desenvolvimento da “(...) capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo (...)” (DELORS et al., 1998, p. 20).

Em 1999, a Unesco solicitou a Edgar Morin a preparação de um relatório sobre os problemas fundamentais da educação no próximo milênio. Como resultado, neste mesmo ano foi publicado o relatório *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2002).

Assim, para Morin há sete saberes necessários para a educação do futuro, em qualquer sociedade (MORIN, 2002):

1. **As cegueiras do conhecimento** – é fundamental, para enfrentar o erro e a ilusão, fazer conhecer o que é o conhecimento, e que a educação que visa à transmissão do conhecimento é cega quanto ao que é o conhecimento, suas características cerebrais, mentais e culturais;
2. **Princípios do conhecimento pertinente** – o conhecimento por disciplinas é fragmentado, muitas vezes não há vínculos entre as partes e a totalidade. É necessário, assim, ensinar os métodos para estabelecimento das relações entre o todo e as partes em um mundo complexo;
3. **Ensinar a condição humana** – a condição humana deve ser o objeto essencial de qualquer ensino, uma vez que o ser humano é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. As disciplinas desintegram essa complexidade, tornando impossível apreender o que é ser humano;
4. **Ensinar a identidade terrena** – é preciso ensinar a história da era planetária, o estabelecimento da comunicação entre os povos, mas sem ocultar as opressões e as dominações, que ainda não desapareceram. Assim, o reconhecimento da identidade terrena torna-se cada vez mais indispensável a todos;

5. **Enfrentar as incertezas** – deve ser incluído o ensino das incertezas, e não somente das certezas, que surgiram nas ciências. É necessário, desta forma, ensinar princípios de estratégias para enfrentar os imprevistos e as incertezas;
6. **Ensinar a compreensão** – a educação para a compreensão está ausente no ensino. A compreensão mútua entre os seres humanos é vital para que as relações humanas saiam do estado da barbárie. Há, então, a necessidade de estudarem-se as causas do racismo, da xenofobia, da incompreensão;
7. **A ética do gênero humano** – é preciso buscar a cidadania terrestre. Tendo em vista o caráter da condição humana de ser, ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade/espécie, busca-se conduzir à “antropo-ética”. Deve-se fomentar nas mentes que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, e parte da espécie. Há, portanto, duas finalidades da ética no novo milênio: estabelecer o controle entre os indivíduos e a sociedade por meio da democracia, e conceber a humanidade como comunidade planetária.

O relatório Morin aponta, entre estes saberes, temas, sem dúvidas, pertinentes à educação, não sendo objetivo, aqui nesta pesquisa, os discutir, mas, sim, questionar o modo como se propõe a educação destes. Verifica-se que a metodologia exposta coaduna com os conceitos de uma pedagogia do aprender a aprender, ou das competências. É possível perceber, por exemplo, no quinto saber, que seria fundamental desenvolver a habilidade de lidar com as inconstâncias e as incertezas, o que dialoga com o já exposto anteriormente sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Torna-se importante, ao objetivo desta pesquisa, sobretudo, a menção a estes relatórios publicados pela Unesco, uma vez que se configuram como documentos que exerceram influências sobre as políticas em pauta neste estudo: o Processo de Bolonha e o Projeto *Tuning* América Latina.

2.2 A UNIÃO EUROPEIA E OS ANTECEDENTES DE BOLONHA

Faz-se necessária, para a abordagem do Processo de Bolonha, o entendimento deste a partir do surgimento da União Europeia (UE).

Em atendimento ao desejo de aprofundamento das relações de integração, busca de maior fortalecimento dos Estados e de crescimento econômico, assim como em resposta ao contexto do fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e da reunificação alemã (UNIÃO EUROPEIA, 2014), em 1992 a UE foi criada por meio do Tratado de Maastrich ou Tratado da União Europeia (TUE) (UNIÃO EUROPEIA, 1992), assinado por países membros das Comunidades Europeias⁷.

O TUE constituiu uma nova etapa na integração, que deixou de ser apenas econômica, passando a ser também política. Criaram-se e incorporaram-se instituições, tais como o Parlamento Europeu, o Conselho Europeu, o Conselho da Europa, a Comissão Europeia, o Tribunal de Justiça da União Europeia, o Banco Central Europeu e o Tribunal de Contas. Atualmente, os três principais órgãos de decisões políticas são o Parlamento Europeu, o Conselho Europeu e a Comissão Europeia (KOPPE, 2008).

Neste sentido, o TUE possui três pilares: 1) Comunidades Europeias; 2) Política Externa e de Segurança Comum (PESC); e 3) Cooperação policial e judiciária em matéria penal. Instituiu a cidadania europeia, abrangeu maiores poderes do Parlamento Europeu e criou a União Econômica e Monetária (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

No primeiro pilar, o TUE engloba as Comunidades Europeias, que eram compostas pelas: Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (Ceca)⁸, Comunidade

⁷ O TUE foi assinado em 7 de fevereiro de 1992 por 12 países: Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal e Reino Unido (UNIÃO EUROPEIA, 1992). Hoje a UE é composta por 28 países. Além dos mencionados, também por: Áustria, Bulgária, Chipre, Croácia, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Finlândia, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta, Polônia, República Tcheca, Romênia e Suécia (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

⁸ A Ceca foi criada em 1951 por meio do Tratado de Paris, entrando em vigor em 1952. Foi inicialmente composta por seis países: Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos (SENADO FEDERAL DO BRASIL, 2006). Tinha validade de 50 anos e, em 2002, foi extinta.

Econômica Europeia (CEE)⁹ e Comunidade Europeia da Energia Atômica (CEEa)¹⁰. Com o TUE, a CEE passou a denominar-se somente Comunidade Europeia (CE). Hoje, no primeiro pilar da UE estão a CE e a CEEa. “O primeiro pilar diz respeito aos domínios em que os Estados-Membros exercem, conjuntamente, a sua soberania através das instituições comunitárias.” (UNIÃO EUROPEIA, 2014). As políticas relacionadas à educação vinculam-se a este pilar da UE.

O segundo pilar, que diz respeito à PESC, prevê que os membros possam empreender ações comuns em matéria de política externa, implicando um processo de decisão intergovernamental. O terceiro pilar, por sua vez, diz respeito aos domínios da liberdade, segurança e justiça (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

O TUE proporcionou a instauração de políticas supranacionais em seis novos domínios: Redes transeuropeias; Política industrial; Defesa do consumidor; Educação e formação profissional; Juventude; e Cultura. O Tratado traz, ainda, como anexo, o Protocolo Social, no qual os objetivos propostos são: Promoção do emprego; Melhoria das condições de vida e de trabalho; Proteção social adequada; Diálogo social; Desenvolvimento dos recursos humanos necessários para assegurar um nível de emprego elevado e duradouro; e Integração das pessoas excluídas do mercado de trabalho (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

As instituições envolvidas na UE, entretanto, já exerciam, antes do TUE, influências sobre a educação europeia, enfaticamente, na educação superior, dando-lhe um caráter de educação profissional tão somente.

Em 1953, o Conselho da Europa¹¹ publicou a *Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão acesso a Estabelecimentos Universitários*, que diz respeito a um acordo de reconhecimento e equivalência de diplomas para proporcionar acesso à educação superior e mobilidade de estudantes entre os

⁹ A CEE foi criada em 1957 por meio do Tratado de Roma, composta pelos seis países inicialmente integrantes da Ceca. Progressivamente, outros países aderiram à CEE: Dinamarca, Irlanda e Reino Unido, em 1973; Grécia, em 1981; Portugal e Espanha, em 1986; e Áustria, Finlândia e Suécia, em 1995 (SENADO FEDERAL DO BRASIL, 2006).

¹⁰ A *European Atomic Energy Community* (Euratom ou CEEa, em português) também foi criada pelo Tratado de Roma, em 1957. As três Comunidades foram unidas por meio do Tratado de Bruxelas ou Tratado de Fusão, de 1967 e, a partir de então, foram formalmente chamadas de Comunidades Europeias (SENADO FEDERAL DO BRASIL, 2006).

¹¹ O Conselho da Europa foi criado em 1949, e tem como missão promover a democracia e proteger os direitos humanos e do Estado de Direito na Europa. É independente da UE, possui 47 países membros, sendo que todos os que compõem a UE também compõem o Conselho da Europa (CONSELHO DA EUROPA, 2014).

Estados (SIEBIGER, 2013).

Em 1955, na Conferência de Messina, seis ministros dos países integrantes da Ceca propuseram estender a integração europeia para além do âmbito econômico. Nesta ocasião, Walter Hallstein, Secretário de Estado da Alemanha, pensou na criação de “(...) uma universidade com uma missão específica: formar cidadãos com uma mentalidade europeia e dotar-lhes de habilidades adequadas.” (RIEDO; PEREIRA, 2009, p. 62).

A *Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários*, publicada em 1956 pelo Conselho da Europa, normatizou o reconhecimento dos períodos de estudos de línguas vivas, realizados nas universidades de origem dos estudantes, que teriam equivalência em universidades de outros Estados-membros. O mesmo órgão também propôs a *Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias*, de 1959, que estabeleceu a possibilidade de reconhecimento mútuo das titulações universitárias entre os Estados-membros (SIEBIGER, 2013).

Em 1961, a *Declaração de Bonn*, assinada pelos países membros da Ceca, previu que a integração deveria ir em direção também da instrução, cultura e pesquisa. Em 1963, a CEE publicou a *Decisão 63/266/CEE*, relativa à possibilidade de que os cidadãos europeus recebessem o grau mais elevado de formação profissional de suas ocupações, visando-se ao preenchimento das exigências do crescimento industrial, e proporcionando a ampliação da educação profissional. Em 1976, 1983 e 1985, ocorreram reuniões entre os Ministros de Educação de países da CEE e os membros do Conselho da CEE, sobre: a criação de um programa de ação para a educação superior em âmbito europeu, a intensificação da mobilidade no âmbito do ensino superior, e a ampliação da cooperação universitária com a CEE (SIEBIGER, 2013).

Já no âmbito da Comissão Europeia¹², é relevante a criação, em 1984, da Rede dos Centros Nacionais de Informações sobre Reconhecimento Acadêmico

¹² A Comissão Europeia foi criada em 1967 e hoje é o órgão executivo da UE, representando os interesses da Europa no seu conjunto (por oposição aos interesses específicos de cada país). É composta por um Presidente e 27 Comissários. Atualmente, as principais funções da Comissão são: estabelecer objetivos e prioridades; propor legislação ao Parlamento e ao Conselho; gerir e executar as políticas da UE e o orçamento; assegurar o cumprimento do direito europeu (em conjunto com o Tribunal de Justiça); representar a UE no exterior da Europa (negociando acordos comerciais entre a UE e outros países) (COMISSÃO EUROPEIA, 2014a).

(Naric)¹³, tendo como finalidade o reconhecimento dos diplomas, certificados e títulos entre os Estados-membros.

Sobre a atuação do Parlamento Europeu, Riedo e Pereira (2009) apontam que este também colaborou com a consolidação da base para a promoção da harmonização dos sistemas de educação e o surgimento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Os documentos foram: *Resolução sobre o Ensino Superior e o Desenvolvimento da Cooperação Universitária na Comunidade Europeia* (1984); *Resolução sobre o Reconhecimento dos Títulos e dos Períodos de Estudo* (1984); *Decisão do Conselho que adota o Programa de Ação Comunitária em Matéria de Mobilidade de Estudantes - Erasmus* (1987).

Em 1989 a Comissão Europeia, conjuntamente a 145 instituições de educação superior europeias, desenvolveram o *European Credit Transfer System*, ou Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), fundamental para o Processo de Bolonha e, principalmente para o Projeto *Tuning*, que ampliou suas dimensões e concepções. Devido a isso, o conceito do ECTS será desenvolvido a frente no texto. Aqui, cabe apontar a data de criação do Sistema, que é anterior ao início do Processo de Bolonha, demonstrando, com isso, ser mais um instrumento que prepara o caminho para a harmonização dos sistemas de educação superior.

Cabe recordar, como mais um documento que antecedeu a criação da UE e que possui contribuição na criação do cenário favorável para o surgimento do EEES, a *Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários*, publicada em 1990 pelo Conselho da Europa.

O TUE, por sua vez, também legisla sobre a educação superior, porém, de uma maneira mais estruturada, consolidando todos os demais documentos, e dando-lhes maior legitimidade, tendo em vista sua natureza.

Artigo 126º (...)

2. A acção da Comunidade tem por objectivo:

- **desenvolver a dimensão europeia na educação**, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros;

¹³ A Rede dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento Acadêmico (*National Academic Recognition Information Centres* - Naric) foi criada pela Comissão Europeia e tem como objetivo promover o reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudo nos Estados Membros da UE, do Espaço Econômico Europeu (EEE) e da Turquia (ENIC-NARIC, 2014).

- incentivar a **mobilidade dos estudantes e dos professores**, nomeadamente através do incentivo ao **reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo**;
- promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- desenvolver o **intercâmbio de informações e experiências** sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-membros;
- incentivar o desenvolvimento do **intercâmbio de jovens e animadores sócio-educativos**;
- estimular o desenvolvimento da educação à distância (UNIÃO EUROPEIA, 1992, grifos nossos).

O artigo exposto, retirado do TUE, já demonstra elementos que, posteriormente, viriam a consolidar-se como objetivos do Processo de Bolonha: “(...) já indicavam a direção que sintetizaria os fundamentos do Processo de Bolonha: - dimensão europeia da instrução, mobilidade, reconhecimento de títulos e dos períodos de estudo, cooperação (...) entre os institutos de ensino.” (RIEDO; PEREIRA, 2009, p. 63). Por outro lado, estes mesmos elementos somente ratificam um percurso de ações de órgãos europeus supranacionais, que já vinham, desde a década de 1950, refletindo sobre a harmonização dos sistemas de educação, sobre o reconhecimento de estudos entre países, sobre a mobilidade estudantil, de docentes e também profissional, assim como sobre a educação superior enquanto formadora profissional para as demandas do mercado de trabalho. Sobre este último ponto, é importante destacar o Artigo 127º, do TUE:

Artigo 127º

1. A Comunidade desenvolve uma **política de formação profissional** que apoie e complete as acções dos Estados-membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional.
2. A acção da Comunidade tem por objectivo:
 - **facilitar a adaptação às mutações industriais, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais**;
 - melhorar a formação profissional inicial e a formação contínua, de modo a **facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho**;
 - facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a **mobilidade de formadores e formandos**, nomeadamente dos jovens;
 - estimular a **cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas**;
 - desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados-membros (UNIÃO EUROPEIA, 1992, grifos nossos).

A política de formação profissional da UE está nítida no artigo supracitado. Visa à adaptação do indivíduo às diferentes situações de trabalho, chamada de reconversão; à mobilidade de profissionais em âmbito europeu; e também à cooperação entre instituições de ensino e empresas. Pode-se entender que os preceitos expostos no Artigo 127º sobre a formação profissional atingem a educação superior, que como foi demonstrado nos documentos anteriores, é entendida por este viés.

É relevante o fato de a educação ter sido incluída em um documento do porte do TUE, e representa, por ele e por todo o conjunto dos documentos já citados, a importância da educação para a UE enquanto fator de desenvolvimento.

Por fim, um documento importante para a consolidação do que viriam a ser o Processo de Bolonha e o Projeto *Tuning*, posterior ao TUE, trata-se da *Convenção sobre Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa* (CONSELHO DA EUROPA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2000), ou também chamada de *Convenção de Lisboa*, que foi publicada em 1997. Este documento aponta como finalidade facilitar o reconhecimento das qualificações de ensino superior, de modo que “(...) as Partes envidarão todos os esforços no sentido de estabelecer sistemas transparentes que permitam uma descrição completa das qualificações conferidas.” (CONSELHO DA EUROPA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 1323). É ressaltado, também, que “(...) o reconhecimento pode facilitar o acesso ao mercado de trabalho de acordo com as leis e regulamentos da Parte ou da jurisdição da Parte onde o reconhecimento é solicitado.” (CONSELHO DA EUROPA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 1322).

Vê-se que, nesta *Convenção*, que se trata do documento sobre reconhecimento de estudos que teve a maior adesão dos Estados europeus¹⁴, já se utilizam concepções que viriam a ser desenvolvidas durante o Projeto *Tuning*, como a ideia de um sistema de titulações mais transparentes que facilite o acesso ao mercado de trabalho.

¹⁴ Atualmente, totalizam-se 56 países que assinam a *Convenção de Lisboa*, não somente pertencentes à UE. A lista completa dos países encontra-se disponível em: <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=8&CL=ENG>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Outra concepção que norteia a *Convenção de Lisboa* e que é foco do Projeto *Tuning* se trata do ensino baseado na aquisição de competências, de forma que se determina um período de estudos como sendo

(...) qualquer parte de um programa de ensino superior que foi objecto de uma avaliação e de uma validação e que, mesmo não constituindo por si só um programa de estudos completo, representa uma aquisição significativa de conhecimentos e de competências (...). (CONSELHO DA EUROPA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 1319).

Neste mesmo pensamento, é importante trazer ao texto que a *Convenção*, que trata sobre o reconhecimento das qualificações, entende qualificação de duas formas:

A) “Qualificação de ensino superior” qualquer grau, diploma, certificado ou título conferido por uma autoridade competente e que atesta a aprovação num programa de ensino superior;

B) “Qualificação que dá acesso ao ensino superior” qualquer diploma ou certificado emitido por uma autoridade competente, que atesta a aprovação num programa de ensino e confere ao seu titular o direito de se candidatar e poder ingressar no ensino superior (...) (CONSELHO DA EUROPA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 1319).

A *Convenção de Lisboa* também é importante ao Processo de Bolonha por ter criado o Suplemento ao Diploma, que se mostrou uma das principais medidas para a implantação de Bolonha. Diz respeito a um documento complementar ao diploma, no qual consta a descrição do sistema de educação superior do país emissor, a descrição da instituição que conferiu o diploma, a formação realizada, seus objetivos e os resultados obtidos. “Uma fonte de informação precisa e de fácil leitura das qualificações individuais” (NARIC; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, 2014, p. 3). O Suplemento é emitido na língua do país e também em inglês.

Tem por objectivo fornecer dados independentes e suficientes para melhorar a “transparência” internacional e o reconhecimento académico e profissional equitativo das qualificações (diplomas, graus universitários, certificados, etc.). Destina-se a descrever a natureza, nível, contexto, conteúdo e estatuto dos estudos realizados com êxito pelo titular do diploma (...). (NARIC; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, 2014, p. 5).

Outra medida importante da *Convenção de Lisboa* foi a criação da Rede Europeia de Centros Nacionais de Informação sobre Reconhecimento e Mobilidade

Acadêmicos (*European Network of National Information Centres on academic recognition and mobility* - Enic), para atuação em conjunto com os Narics, que são os centros nacionais de informação sobre reconhecimento. Assim, a Enic é uma rede, da qual os Narics são associados, sobre o reconhecimento de diplomas em nível europeu.

2.3 CONCEPÇÕES E DIMENSÕES

Pode-se considerar que com quase um milênio de existência, a instituição universitária, na Europa, já foi, em cada uma das civilizações de seu continente, pensada e teorizada, transformada enquanto estrutura organizacional. Foram muitos os modelos de universidade desde a Idade Média até hoje, tais como o humboldtiano e napoleônico, por exemplo, sendo tais modelos inspiradores e, de certa forma, norteadores dos *modus operandi* das universidades em todo o mundo.

A multiplicidade de instituições e, logo, de modos organizacionais existentes na Europa sempre foi, no entanto, algo positivo antes de um problema, significando diversidade de ideias, culturas, ideologias, e proporcionando, com isso, os mais variados intercâmbios e parcerias, tanto em pesquisa, quanto em ensino. A diversidade de universidades europeias, contudo, poderia ser considerada como patrimônio intelectual da humanidade, pois serve e serviu de base para estudos desenvolvidos em todo o mundo, como nas palavras de Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 8): “(...) heterogeneidade enriquecedora; um produto histórico-cultural e o resultado, também, da capacidade de auto-governo e do exercício da autonomia das universidades”.

Paradoxalmente a esta relação da diversidade e riqueza cultural, no ano de 1998 entra em pauta uma proposta de harmonização dos diversos sistemas de educação superior na Europa. Mais que isso, este projeto visava à criação de um Espaço Europeu de Educação Superior, na linha do conceito de União Européia, eivado de matizes político-econômicos.

Naquele ano, durante a comemoração do aniversário da Universidade de Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a *Declaração de Sorbonne* (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO

SUPERIOR, 1998), já projetando as primícias do que viria a ser assumido no ano seguinte. Esta já previa a construção de estruturas de qualificação comuns; um sistema baseado em dois ciclos; e a promoção da mobilidade de estudantes e às oportunidades de emprego, tendo forte repercussão em âmbito europeu. “Com essas orientações, os ministros mostravam sua disposição para fomentar a construção de uma sociedade do conhecimento”. (NEVES, 2011, p. 183).

Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas. (...)

Por la presente, ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, p. 1–2)

A *Declaração de Sorbonne* explicita que é necessário que a Europa seja conhecida não somente devido ao Euro e a sua economia, mas também como a “Europa do conhecimento” (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, p. 1). Pensa-se em uma competitividade internacional da produção do conhecimento, na qual se torna imprescindível que os sistemas de educação superior sejam atrativos e facilmente comparáveis:

El reconocimiento internacional y el atractivo potencial de nuestros sistemas residen en las facilidades de comprensión que éstos ofrecen en lo concerniente tanto a sus aspectos internos como externos. Parece estar emergiendo un sistema compuesto de dos ciclos, universitario y de posgrado, que servirá de piedra angular a la hora de establecer las comparaciones y equivalencias a escala internacional. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, p. 1)

A *Declaração de Sorbonne* já preparou o ambiente para uma revolução, em termos de política educacional europeia, no ano seguinte. Em 1999, a *Declaração de Bolonha* foi assinada por 29 países, iniciando formalmente o Processo de Bolonha. Hoje se totalizam 48¹⁵.

¹⁵ Atualmente, os países participantes do Processo de Bolonha são: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica (Comunidade Flamengo), Bélgica (Comunidade Francesa), Bósnia Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Croácia, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Latvia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República da Macedônia, República da Moldavia, República Tcheca, Romênia, Rússia,

Siebigier (2013, p. 87) aponta que “(...) o processo de Bolonha é a denominação que usualmente tem se adotado para designar o conjunto de medidas com vistas à consolidação do que se denomina de Área Europeia de Ensino Superior”. Pode-se indicar que o Processo de Bolonha inicia-se com a *Declaração de Sorbonne*, é oficializado a partir da assinatura da *Declaração de Bolonha* e tem continuidade com acordos posteriores. Buscava-se a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)¹⁶.

Com consecução prevista até 2010, a *Declaração de Bolonha* apresentava seis objetivos:

1. Adoção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior;
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitação apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus;
3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contanto que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes;
4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários;
5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas

Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2014). Conferir o Anexo A, que ilustra a expansão do Processo de Bolonha até o ano de 2010.

¹⁶ Salienta-se, aqui, que o Processo de Bolonha apresenta-se como uma política internacional, mais abrangente até que a UE, pois dele participam países que não são membros da UE. A UE, no entanto, exerce papel fundamental no Processo de Bolonha, desde os documentos norteadores, que antecederam a assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, até a sua participação nas convenções. Ademais, tanto a UE quanto o Processo de Bolonha partilham de uma ideologia comum, que acredita ser o conhecimento o principal fator produtivo do capitalismo atual e a Europa o local produtor de conhecimento no mundo. Assim, a Europa deveria ter supremacia sobre outros continentes.

e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999, p. 2).

Posteriormente, estes objetivos foram ampliados e aprofundados, tendo em vista as reuniões e documentos produzidos posteriormente a 1999. Neste sentido, atualmente, o Processo de Bolonha define as seguintes linhas de ação:

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

Analisando brevemente os fins da Declaração de Bolonha, é possível verificar a ocorrência de objetivos que já vinham sendo tratados em documentos anteriores, normatizados inclusive. A partir desta Declaração, e também por meio dos documentos posteriores, o Processo de Bolonha aprofunda a discussão destes pontos, para validação em todo o EEES e para dar concretização às políticas. Entre estas, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10) destacam: “(...) sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação.”. Mantém-se o Suplemento ao Diploma e fala-se em equivalência de estudos, já discursados na *Convenção de Lisboa*.

Na *Declaração de Bolonha* foi proposto um sistema de educação superior estruturado em dois ciclos: **pré-licenciatura** – graduação, com três anos de duração, como o nível de habilitação apropriado para ingresso no mercado de trabalho; **pós-licenciatura** – mestrado e/ou doutorado (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999). Posteriormente, quando da publicação do *Comunicado de Praga* (2001), introduziu-se o conceito de três ciclos: graduação, mestrado e doutorado¹⁷.

¹⁷ Cada ciclo, no Processo de Bolonha, possui uma indicação de quantidade mínima e máxima de créditos ECTS para serem cumpridos. No Anexo B encontra-se, a título de exemplo, o Organograma do Sistema de Ensino Superior Português, de acordo com os princípios de Bolonha.

Dentre os objetivos há, ainda, a referência à criação de um sistema de créditos. O Processo de Bolonha adotou o sistema ECTS. O *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS) foi inicialmente concebido pela Comissão Europeia, devida à necessidade de reconhecimento de estudos e diplomas em âmbito europeu, frente ao crescimento da mobilidade estudantil, viabilizada pelo Programa *Erasmus*. É descrito como “(...) um instrumento destinado a criar transparência, a estabelecer as condições necessárias para a aproximação entre os estabelecimentos e a ampliar a gama de opções propostas aos estudantes” (COMISSÃO EUROPEIA, 1998, p. 2), e organizado em três elementos de base: **informação** (sobre os programas de estudo e os resultados do estudante); **acordo mútuo** (entre os estabelecimentos parceiros e o estudante); e **utilização de créditos ECTS** (valores que indicam o volume de trabalho efetivo do estudante).

Nos objetivos também se trata sobre a mobilidade e a internacionalização, sendo esta uma faceta importante para o Processo de Bolonha. Uma das formas de possibilitar a internacionalização é por meio do Programa *Erasmus Mundus*¹⁸, que diz respeito a um programa de mobilidade a estudantes não pertencentes à UE. O Programa apresenta como objetivos: promover o ensino superior europeu; fomentar o reforço e a melhoria das perspectivas de carreira dos estudantes; favorecer a compreensão intercultural através da cooperação com países terceiros, em consonância com os objetivos de política externa da UE, a fim de contribuir para o desenvolvimento sustentável dos países terceiros na área do ensino superior (UNIVERSIDADE DO PORTO, 2014). Com relação ao objetivo de “promoção do ensino superior europeu”, explicita-se que este visa à atratividade da Europa enquanto destino de estudos e centro de excelência a nível mundial, sendo que os projetos vinculados a esta ação deverão contribuir para: a promoção do ensino superior europeu e sua sensibilização no mundo; a divulgação do EEES e de

¹⁸ O Programa *Erasmus Mundus* compõe o Programa Sócrates, da Comissão Europeia, que financia ações que visem promover uma Europa do conhecimento e fomentar a educação ao longo da vida, mediante a aprendizagem de línguas estrangeiras, o incentivo à mobilidade, a promoção da cooperação a nível europeu, a abertura aos meios de acesso à educação e uma utilização acrescida das novas tecnologias no domínio da educação. É executado através de 8 ações, das quais 5 se constituem ações específicas (a saber: “Língua: aprendizagem de línguas”, “Minerva: tecnologias da informação e da comunicação no domínio da educação”, “Observação e inovação dos sistemas educativos”, “Ações conjuntas” e “Medidas de acompanhamento”); e 3, ações transversais (“*Comenius*: ensino básico e secundário – escolas pré-primárias, primárias e secundárias”; “*Erasmus*: ensino de nível superior, universitário e pós-universitário” e “*Gundtvig*: educação de adultos e outros percursos educativos”). (COMISSÃO EUROPEIA, 2014a).

exemplos de boas práticas; e, a exploração destes resultados em nível institucional e individual (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b).

Nos objetivos da *Declaração de Bolonha* fala-se sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, ou *Life Long Learning* (LLL). Este conceito se relaciona diretamente com os relatórios veiculados pela Unesco e subsidia a motivação para um ensino baseado nas competências.

A Aprendizagem ao Longo da Vida é uma perspectiva de educação continuada que busca atender todas as faixas etárias da população europeia dentre os diversos níveis e modalidades educacionais possíveis. Para tanto, impôs-se a necessidade de se proceder as reformas nas legislações dos diversos países compreendidos no EEES que são signatários da Declaração de Bolonha, no sentido de prever essa perspectiva. Isso inclui a adoção dos (...) quadros de qualificações e do reconhecimento de aprendizagens prévias (...) além de possibilitar a existência de qualificações e certificações intermediárias, especialmente no primeiro ciclo (licenciatura), com perfil voltado ao mercado de trabalho. (SIEBIGER, 2013, p. 77).

Neste sentido, o conceito exposto, que diz respeito à educação continuada, relaciona-se com a concepção da sociedade em constante mudança, na qual o trabalhador necessita da aprendizagem permanente. Para tanto, desenvolveram-se, no âmbito dos sistemas de educação superior europeus, quadros de referências das qualificações profissionais¹⁹. Cabe, ainda, apontar que a LLL é considerada uma política da UE. Durante os anos de 2007 a 2013, a UE implantou o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que possuía

(...) como objectivo geral contribuir para o desenvolvimento da Comunidade (UE) enquanto sociedade do conhecimento avançada, em conformidade com os objectivos da estratégia de Lisboa. Apoiado e completado pela acção dos Estados-Membros, destina-se a promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade. (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

Posteriormente à assinatura da *Declaração de Bolonha*, os ministros de educação dos países signatários reúnem-se a cada dois anos para avaliar os progressos do Processo de Bolonha e definir novas estratégias e objetivos. Em 2001, como resultado da primeira reunião, foi publicado o *Comunicado de Praga*

¹⁹ Estes quadros também são abordados no âmbito do Processo de Bolonha e, em especial, no Projeto *Tuning*. Devido a este motivo, serão tratados no âmbito do capítulo 3 desta dissertação.

(ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001). Neste, afirma-se que os ministros verificaram que as metas do Processo “(...) foram largamente aceitas e usadas como base para o desenvolvimento do Ensino Superior pela maioria dos países signatários bem como pelas Universidades e outras Instituições de Ensino Superior.” (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001, p. 1).

Com relação ao reconhecimento de cursos, o *Comunicado de Praga* enfatiza que este deveria ser facilitado, afirmando que é necessário que os cidadãos utilizem mais suas qualificações, competências e aptidões:

Os Ministros encorajaram fortemente as Universidades e demais Instituições de Ensino Superior a tirar o máximo proveito da legislação nacional existente e dos instrumentos europeus criados para facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional de unidades curriculares, graus acadêmicos e outros títulos, de forma a que os cidadãos possam, efectivamente, usar as suas qualificações, competências e aptidões em toda a Área Europeia de Ensino Superior. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001, p. 2).

Neste Comunicado, foram incluídos três objetivos ao Processo de Bolonha com relação aos seis, já elencados na *Declaração de Bolonha*: 7. Aprendizagem ao longo da vida; 8. Instituições de ensino superior e estudantes; e 9. Promoção da atratividade da Área Europeia de Ensino Superior. O sétimo objetivo refere-se à LLL, no qual se indica que “Na Europa do futuro, construída sobre uma sociedade e economia baseada no conhecimento, as estratégias de aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios de competitividade (...)” (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001, p. 3). Com relação ao oitavo objetivo, o Comunicado enfatiza a importância das instituições de ensino superior e dos estudantes no Processo de Bolonha. Por fim, no nono objetivo focou-se a dimensão da internacionalização de Bolonha, indicando que para que houvesse a comparabilidade da educação superior em nível internacional, seria necessário que houvesse um quadro comum de qualificações.

O *Comunicado de Praga* definiu que a estrutura para as conferências do Processo de Bolonha se daria por meio da colaboração de dois grupos de trabalho, um de acompanhamento e outro preparatório. O grupo de acompanhamento deveria ser composto pelos representantes dos países signatários do Processo de Bolonha e pela Comissão Europeia, sendo presidido pelo presidente da UE. O grupo preparatório deveria ser composto pelos representantes dos países anfitriões dos

encontros anteriores e seguinte, dois Estados-membros da UE e dois Estados não membros. Ademais, a Associação das Universidades Europeias (EUA)²⁰, a Associação Europeia de Instituições de Educação Superior (Eurashe)²¹, a União dos Estudantes Europeus (ESU)²² e o Conselho da Europa deveriam ser consultados no trabalho de acompanhamento.

Pode-se pensar que, com o Processo de Bolonha, a UE propôs-se à criação de uma política pública de educação superior internacional, tendo especificados objetivos, princípios e linhas de ação que, acertadas por todos os membros, deveriam reger, a partir de então, os caminhos da educação superior de cada um deles em âmbito também nacional. Atuando em certos âmbitos como mecanismo de integração, em outros âmbitos a UE atuaria somente como agente coordenador, este que seria o caso das políticas educacionais. Apesar disso, percebe-se uma grande influência da Comissão Europeia, que participa como membro de pleno direito, nos assuntos do Processo de Bolonha, além de outros atores não estatais, que participam na condição de membros observadores, tais como sindicatos internacionais, agências de qualidade, organizações empresariais, que também exercem influência sobre as decisões (HERMO; VERGER, 2010). Percebe-se, assim, que estes são mecanismos de controle, que orientam as ações de implementação do Processo, ainda que esta responsabilidade seja de cada Estado e, mais ainda, de

²⁰ A Associação Europeia das Universidades (*European University Association* - EUA), conta com cerca de 850 membros em 47 países, representa e apoia as universidades, servindo como fórum de cooperação, e mantendo-as informadas no que respeita aos últimos desenvolvimentos sobre políticas de ensino superior e investigação (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, 2014).

²¹ A Associação Europeia de Instituições de Educação Superior (*European Association of Institutions in Higher Education* – Eurashe) oferece programas de orientação profissional e está envolvida em pesquisa aplicada dentro dos ciclos de Bolonha. Foi fundada em 1990, em Patras (Grécia). Sua Secretaria fica em Bruxelas (Bélgica). Mais de 1.400 instituições em 40 países, dentro e fora do EEES, estão filiadas à Eurashe. Os membros da Eurashe são associações nacionais de instituições de educação superior e instituições de educação superior individuais, tais como universidades, politécnicos e universidades de ciências aplicadas. A missão da Eurashe é promover os interesses da educação profissional superior europeia, sendo seus objetivos: contribuir para a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação; promover a cooperação transnacional entre os membros; oferecer uma plataforma para os membros para obtenção e troca de informações sobre o desenvolvimento futuro da educação superior; assegurar e garantir a cooperação entre os membros da Eurashe e outras instituições fora do EEES; alcançar uma cooperação no domínio da educação superior, estabelecendo laços estreitos com outras organizações que possuem objetivos semelhantes. (EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION, 2014).

²² A União dos Estudantes Europeus (*European Students' Union* - ESU) é a organização guarda-chuva de 47 Associações Nacionais de Estudantes de 39 países. O objetivo da ESU é representar e promover os interesses educacionais, sociais, econômicos e culturais dos alunos europeus em todos os organismos relevantes e, em particular, a União Europeia, o Processo de Bolonha, o Conselho da Europa e a Unesco. Através de seus membros, a ESU representa mais de 11 milhões de estudantes na Europa. (EUROPEAN STUDENTS' UNION, 2014).

cada universidade, tendo em vista a precedência da autonomia:

(...) a pesar de la relevancia de la escala estatal por lo que respecta a la recontextualización, el proceso es claramente monitorizado y enmarcado a escala europea a través de informes, conferencias, comunicados, declaraciones, etc. que se articulan en las reuniones ministeriales bianuales o en otros espacios paralelos. Algunos autores señalan la rendición de cuentas que se genera en estas reuniones ministeriales como el principal mecanismo de gobernanza y de control entre países. (JAYASURYA, 2010 apud HERMO; VERGER, 2010, p. 105)²³.

Em 2003 foi publicado o *Comunicado de Berlim* (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003), no qual se reitera

(...) a necessidade de aumentar a competitividade, equilibrando-a com o objectivo de melhorar as características sociais da Área Europeia do Ensino Superior, visando o reforço da coesão social e a redução das desigualdades sociais, a nível nacional e a nível europeu. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p. 1)

Vê-se que a competitividade, no Processo de Bolonha, é vista como meio para dirimir a desigualdade social. Sabe-se, porém, que é falsa a concepção de que com educação, tão somente, se acaba com a desigualdade social, uma vez que a desigualdade é produto do funcionamento do sistema capitalista. O *Comunicado de Berlim* ressalta, ainda, que para atendimento do objetivo da *Estratégia de Lisboa* (CONSELHO EUROPEU, 2000)²⁴, de tornar a Europa a economia mais competitiva do mundo, haveria necessidade de desenvolver novas ações no âmbito do Processo de Bolonha.

O *Comunicado de Berlim* enfatizou a questão do diálogo entre as instituições de ensino superior e as entidades empregadoras para criação de novas qualificações, que fossem comparáveis e compatíveis. Mostra-se, aqui, um dos pilares do Projeto *Tuning*: a comparabilidade e compatibilidade entre os títulos de nível superior. Além disso, ressalta-se o caráter da educação enquanto treinamento para uma determinada qualificação, de acordo com as demandas do setor produtivo:

Considerando a importância do diálogo das instituições entre si e destas com as entidades empregadoras como via de progresso e de criação de novas qualificações, os Ministros fazem apelo aos Estados Membros no sentido da criação de estruturas de qualificação comparáveis e compatíveis

²³ Jayasuriya, Kanishka. Learning by the Market: Regulatory Regionalism, Bologna, and Accountability Communities. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 7-22, mar. 2010.

²⁴ A Estratégia de Lisboa, publicação do Conselho Europeu, de 2000, será tratada com maior detalhamento adiante na dissertação.

em termos de empregabilidade, nível, competências e perfis, dentro dos seus sistemas de ensino superior e também ao nível da Área Europeia de Ensino Superior. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003, p. 3)

Neste Comunicado, o Processo de Bolonha esforçou-se também na questão da mobilidade, indicando que para sua motivação era importante que o sistema ECTS fosse não somente um sistema de transferência de créditos, mas também de acumulação. Outra medida a ser relacionada foi a questão do Suplemento ao Diploma, que o *Comunicado de Berlim* tratou como elemento obrigatório a qualquer diploma do EEES (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003).

Um último ponto sobre o *Comunicado de Berlim* foi a proposição do terceiro ciclo de estudos, o doutorado, sendo que o primeiro seria relativo à graduação e o segundo, ao mestrado. Propôs-se, também, a união do EEES ao Espaço Europeu de Investigação (EEI)²⁵. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003).

O *Comunicado de Bergen*, de 2005, expôs que no âmbito do EEES foram adotados os quadros de qualificações europeus, que são baseados em resultados de aprendizagem e competências para cada ciclo de estudos, demonstrando o alinhamento do Processo de Bolonha com a pedagogia das competências. Cada Estado-membro comprometeu-se no desenvolvimento dos quadros de qualificações nacionais. Reforçou-se, ainda, o apoio de Bolonha à *Convenção de Lisboa* sobre o reconhecimento das qualificações (2000). Ao final, no Comunicado solicitou-se, ao grupo de acompanhamento, aprofundamento na “(...) *creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.*” (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2005, p. 6).

Ressaltando a missão do Processo de Bolonha, o *Comunicado de Bergen* define o EEES como responsável: pela preparação do estudante para o mercado de trabalho; por proporcionar-lhe mais competências; e, por formar-lhe para uma cidadania ativa. No entanto, pode-se pensar em qual concepção o Processo de

²⁵ O Espaço Europeu de Investigação (EEI) ou *European Research Area* (ERA) foi criado em 2000 pela UE e tem como objetivo principal a criação de melhores condições para um enquadramento global da investigação na Europa. Deveria ser concretizado até o ano de 2010. (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

Bolonha traz de cidadania, tal como o que se entenderia por uma cidadania ativa. Seria uma cidadania voltada aos interesses produtivos?

*El Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de **preparar al estudiante para el mercado laboral**, de proporcionarle mayores **competencias** y de formarle para una **ciudadanía activa**. El marco general de las cualificaciones, el conjunto de directrices y estándares europeos comunes para el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de los títulos y períodos de estudios son también características clave de la estructura del EEES. (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2005, p. 6, grifos nossos)*

Da conferência ocorrida em 2007 foi publicado o Comunicado de Londres, intitulado *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado* (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2007). Neste sentido, iniciou enfatizando que caberia aos diversos sistemas de educação superior europeus uma permanente adaptação para responder à globalização com competitividade:

Mirando hacia el futuro, debemos admitir que, en un mundo en transformación, habrá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización. (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2007, p. 1).

Neste Comunicado, voltou-se a sinalizar a questão do novo sistema de titulações, baseado nas competências e nos resultados de aprendizagem. Os Ministros assumiram o compromisso de adaptar as funções públicas ao sistema, para que fossem compatíveis, e solicitaram que as instituições de educação superior verificassem junto aos empregadores esta compatibilidade, demonstrando, uma vez mais, que o Processo de Bolonha propõe a submissão do campo da educação ao da economia:

Trabajaremos, en la medida de nuestras competencias, dentro de nuestros gobiernos para que los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones. Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje. (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2007, p. 6).

Em 2009 ocorreu a conferência de Ministros em Louvain-la-Neuve, no qual se publicou o comunicado *El Proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década* (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009). A Conferência de Louvain assumiu novos compromissos para a educação superior na próxima década. Objetivando a realização da Europa do Conhecimento, propõe que *“Todos los alumnos y el profesorado de las instituciones de educación superior deberán estar preparados para responder a las cambiantes demandas de una sociedad en rápida evolución”* (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009, p. 2). Neste sentido, os objetivos definidos foram:

1. **Dimensão social - acesso equitativo e término dos estudos:** Oferecer igualdade de oportunidades em uma educação de qualidade, ampliando o acesso;
2. **Aprendizagem permanente:** defender a LLL para obtenção de qualificações, conhecimentos, novas habilidades e competências, através de itinerários de aprendizagem flexíveis. Para tanto, exige-se a colaboração da administração pública, das instituições de educação superior, dos alunos, dos empregadores e dos trabalhadores;
3. **Empregabilidade:** estabelecer uma simbiose entre emprego e aprendizagem, de maneira que um seja incorporado pelo outro.

Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa. Las instituciones de educación superior, junto con las administraciones y los empleadores, mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados. Fomentamos la incorporación del empleo a los programas de estudio, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo. (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009, p. 4).

4. **Aprendizagem baseada no estudante e missão do ensino na educação superior:** enfatizar a necessidade de reforma curricular

contínua orientada para os resultados de aprendizagem, assim como voltar a aprendizagem para o estudante, resultando no desenvolvimento de itinerários flexíveis e individualizados;

5. **Educação, pesquisa e inovação:** basear a educação superior na pesquisa, com fomento à inovação e à criatividade;
6. **Acessibilidade internacional:** buscar a internacionalização das atividades das instituições de educação superior, em vista ao desenvolvimento sustentável;
7. **Mobilidade:** incentivar a mobilidade de docentes, alunos e pessoal administrativo das instituições, que deverá ser a marca distintiva do EEES. Pelo menos 20% dos egressos do EEES em 2020 deverão ter estudado algum período em outro país;
8. **Coleta de dados:** melhorar a coleta de dados para supervisão dos progressos na execução dos objetivos do EEES;
9. **Ferramentas de transparência multidimensional:** desenvolver, junto às partes interessadas, ferramentas de transparência para informação mais detalhada sobre as instituições de educação superior, a fim de comparações; e
10. **Financiamento:** proporcionar que as instituições de educação superior prestem maior atenção à busca de fontes e meios de financiamento novos e alternados com relação ao financiamento puramente público.

Em 2010 foi publicada a *Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur* (SPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2010), na qual foi lançado oficialmente o EEES, delimitando-se o final da primeira década do Processo de Bolonha.

Finalmente, em 2012, publicou-se o documento *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area - Bucharest Communiqué* (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2012), conhecido como *Comunicado de Bucareste*. Neste, os Ministros relatam a situação de crise econômica europeia, apontando ser a educação superior um elemento importante

para sua solução, no sentido de que a expansão deste nível de educação proporcionaria progresso social e econômico. O documento ressalta que o objetivo é melhorar a empregabilidade na Europa, uma vez que os graduados, hoje, necessitam ter o domínio das habilidades e das competências de forma transversal.

O *Comunicado de Bucareste* tem seu foco na explanação da importância dos quadros de referências das qualificações, tanto em nível nacional quanto no nível do EEES, para uma maior “transparência” dos títulos da educação superior. Da mesma forma, sinaliza que a aplicação da metodologia dos resultados de aprendizagem é essencial para a consolidação do EEES: “*To consolidate the EHEA, meaningful implementation of learning outcomes is needed.*” (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2012, p. 3). A afirmação demonstra que o trabalho procedido no Projeto *Tuning*, ou seja, o desenvolvimento do conceito das competências e dos resultados de aprendizagem na educação superior, é essencial para o alcance dos objetivos do EEES.

O Comunicado indica como um avanço a publicação do Manual do Espaço Europeu de Reconhecimento, *Practical guidelines for fair recognition of qualifications* (2012), elaborado por um grupo de Narics²⁶, que identificou que as práticas de reconhecimento no EEES continuavam inalteradas, apesar das orientações sobre reconhecimento disponíveis na *Convenção de Lisboa* (1997) e nos documentos do Processo de Bolonha (EUROPEAN AREA OF RECOGNITION PROJECT, 2015).

Ficou decidido que a próxima conferência será em Yerevan, Armênia, em 2015.

2.4 A DIMENSÃO EUROPEIA E SEU SIGNIFICADO

Por estar tomando uma dimensão mundial, no sentido de que em várias partes do mundo discute-se a implementação de reformas “a la Bolonha”, produziu-

²⁶ O Projeto Espaço Europeu de Reconhecimento foi financiado pelo Programa Lifelong Learning, da Comissão Europeia, durante os anos de 2010 a 2012. Neste período, foi elaborado o Manual *Practical guidelines for fair recognition of qualifications*, que se trata de um manual de boas práticas de reconhecimento colaborativo e abrangente. Os envolvidos foram: Nuffic (Coordenador do Projeto), NARIC do Reino Unido, NARIC da França, NARIC da Polônia, NARIC da República Tcheca, NARIC da Dinamarca, NARIC da Flandres e NARIC da Lituânia (EUROPEAN AREA OF RECOGNITION PROJECT, 2015).

se, no Processo de Bolonha, um mecanismo de exportação do Processo, uma estratégia pensada pelo grupo de trabalho da Dimensão Externa do Processo de Bolonha, ou Dimensão Europeia, que especificou cinco áreas de política centrais:

(...) mejorar la información sobre el EEES, promover la educación superior Europea para mejorar su competitividad y atractivo internacional; reforzar la cooperación en base a asociaciones; intensificar el diálogo político y; afianzar políticas de reconocimiento de calificaciones. (HERMO; VERGER, 2010, p. 107).

A Dimensão Europeia pode ser entendida

(...) como a exigência de se dar resposta às necessidades da Europa em formação de pessoal de alto nível com capacidade de ser empregado. Somente ocasionalmente se fala numa Europa de cidadãos, baseada em princípios humanistas e na tolerância. É visível aqui o silêncio sobre a pertinência. As universidades europeias foram e são estimuladas prioritariamente a reforçar sua competitividade em um mercado de serviços de ensino superior e de educação a distância. (MELLO; DIAS, 2011, p. 418).

O contexto da proposição do Processo de Bolonha é a crença na Europa do Conhecimento e, a partir disso, na competição e comparação, em nível internacional, dos sistemas de educação superior, tendo em vista a necessidade de aquisição, pelos cidadãos, das aptidões para o enfrentamento dos desafios do novo milênio:

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999, p. 1).

Considerando a importância da educação superior para sustentação deste pressuposto da sociedade do conhecimento na Europa, o principal objetivo da construção do EEES traduz-se na competitividade do conjunto de países signatários e sua atração enquanto mercado do conhecimento:

Teremos que fixar-nos no objectivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999, p. 1).

Entre os documentos importantes para o Processo de Bolonha, mas que não o compõe, está a *Estratégia de Lisboa* (CONSELHO EUROPEU, 2000). Em 2000, no Conselho Europeu, em Lisboa, este documento foi definido, com o objetivo de tornar a Europa a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. “O ensino superior foi visto como o instrumento principal para levar adiante esta tarefa.” (MELLO; DIAS, 2011, p. 415).

A União atribuiu-se hoje um novo objectivo estratégico para a próxima década: tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. A consecução deste objectivo pressupõe uma estratégia global (...) (CONSELHO EUROPEU, 2000, p. 2).

Durante a reunião de Praga, em 2001, “(...) os Ministros sublinharam que, construir a Área Europeia de Ensino Superior é uma condição para aumentar a atractividade e competitividade das Instituições de Ensino Superior na Europa (...)” (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001, p. 1). O Comunicado de Bergen trouxe o desejo de

(...) mejorar el entendimiento del Proceso de Bolonia en otros continentes, compartiendo nuestras experiencias en los procesos de reforma con las regiones vecinas. Recalcamos la necesidad de diálogo sobre los temas de interés mutuo. Vemos la necesidad de identificar las regiones con las que colaborar y de intensificar el intercambio de ideas y experiencias con dichas regiones. Pedimos al Grupo de Seguimiento que elabore y acuerde una estrategia para la dimensión externa. (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2005, p. 5)

Já o Comunicado de Londres (2007) explana a respeito dos esforços de outros países, não pertencentes ao Processo de Bolonha, em “alinhar” seus sistemas de educação superior com o EEES.

Lo cierto es que todas las declaraciones interministeriales europeas, desde 1998 hasta nuestros días, muestran una concepción económica de la educación, de modo que atienden casi exclusivamente a la transformación de Europa en el continente más competitivo en la economía del conocimiento (RIOJA NIETO, 2010, p. 367).

Bolonha não pode ser considerado, assim, como um fato somente europeu na medida em que seus traços são reconhecidos em âmbito mundial, possuindo este

claro objetivo. Neste sentido, pode-se considerar que

El llamado Proceso de Bolonia ya no puede considerarse sólo como un fenómeno europeo en la medida en que desde la Comisión Europea se ha decidido su ampliación también a América Latina. Con esto, las instituciones latinoamericanas de educación superior están a punto de ingresar a una nueva etapa en la historia de los distintos procesos de transformación de la educación que se han generado a partir de los acuerdos de integración económica. (ABOITES, 2010, p. 27).

O EEES, mesmo antes de sua total implantação, foi importado por outros países, como modelo de política pública educacional. A América Latina não foge a esta regra, sendo a primeira a querer emular o modelo. Desde muito tempo, porém, é que se percebe uma tentativa de aproximação das políticas educacionais europeias e latino-americanas, sempre resultante, contudo, de uma aproximação mercadológica. Diante das frustradas tentativas de formação de blocos econômicos no continente americano por parte dos Estados Unidos – recorda-se, aqui, por exemplo, o projeto da Alca²⁷ - o Bloco da UE aparecia como uma alternativa para a verdadeira integração igualitária, com aparente equidade de forças para a América Latina, e é neste momento, no qual também se iniciava a implantação do Processo de Bolonha, que os ventos europeus sopram mais fortemente nas terras latino-americanas e tais ideais são abraçados. Juntamente com as ideologias econômicas migram também as teorias de integração educacional.

Em 1999, mesmo ano da assinatura da Declaração de Bolonha, celebrou-se, na cidade do Rio de Janeiro, um primeiro encontro de Chefes de Estado e Governantes dos países da União Europeia, da América Latina e Caribe, na qual foi assinada a Declaração que fundava o Espaço Comum de Ensino Superior da UE, América Latina e Caribe (Uealc). Neste, há o compromisso do estabelecimento de uma associação de ambos os blocos nas esferas educativa, cultural e humana,

²⁷ A Área de Livre Comércio das Américas (Alca), uma idéia lançada pelos Estados Unidos, surgiu em 1994, durante a realização da Cúpula das Américas, quando foram assinados a Declaração de Princípios e o Plano de Ação, com o objetivo de eliminar as barreiras alfandegárias entre os 34 países americanos, exceto Cuba, e assim formar uma área de livre comércio para as Américas, até o final de 2005. Por decisão posterior a Alca tinha o prazo mínimo de sete anos para sua formação, a partir de 2005, mas enfrentou oposição para sua implementação, tanto do Congresso dos Estados Unidos, cujos congressistas historicamente defendem os interesses locais dos seus eleitores, quanto dos demais países do continente americano. Se houvesse sido implantada, a Alca teria se transformado em um dos maiores blocos comerciais do mundo, superando mesmo a UE. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

focando-se especialmente no desenvolvimento tecnológico e na investigação científica (CONSELHO UNIVERSITARIO IBEROAMERICANO, 2014).

Neste ponto, cabe recordar o esforço do Processo de Bolonha em dar continuidade à política de internacionalização da educação superior para outras regiões do mundo:

(...) reconocemos los esfuerzos realizados por algunos países en otras regiones del mundo para acercar sus sistemas de educación superior a los principios del marco general de Bolonia.

Adoptamos la estrategia “El EEES en un escenario global” y trabajaremos en las áreas fundamentales: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar, y mejora del reconocimiento de cualificaciones. (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2007, p. 5).

Outras questões, porém, perpassam o Processo de Bolonha e suas motivações. Funcionando não somente como política educacional, envolvendo diretamente as esferas acadêmica e administrativa de cada instituição de ensino, assim como de todo o sistema de educação superior de cada um dos países envolvidos, o Processo de Bolonha atende a interesses nas esferas política e econômica, agindo desta forma como política pública a nível nacional e internacional, pois se trata do resultado, em muitos casos, de mais de um conjunto de ações governamentais com um fim específico: o de globalizar-se, flexibilizar-se, ser mais competitivo, atendendo, no plano político-social, aos preceitos neoliberais.

Não é preciso muito para perceber que também a proposta de Bolonha está eivada dos mesmos princípios, levando a uma maior interferência da economia nos níveis de ensino e pesquisa, refletindo apenas uma tendência da sociedade que adere a este Processo. A educação, portanto, é tratada como mercadoria, e não como política social, bem comum:

(...) dado seu valor e sua importância econômica, o conhecimento e a informação tendem a se transformar numa mercadoria e a universidade a converter-se em sua provedora. Foram criados, deste modo, mercados internacionais de serviços educativos e profissionais, que são regulados por acordos de livre-comércio entre os países e pela Organização Mundial de Comércio (OMC) no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS, conforme sua sigla em inglês). (ABOITES, 2006, p. 1203-1204).

Com objetivos de unificação, planificação, comparabilidade com consequente melhoria da qualidade, assim como ampliação e facilitação do acesso e intercâmbio, com otimização do financiamento, o Processo de Bolonha prega em suas entrelinhas a homogeneização dos sistemas de educação superior e, porque não, dos pensamentos (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). Essa imposição ideológica mostra-se, também, no interior das universidades, que sofrem diretamente as consequências de toda essa política. O Processo de Bolonha, prevendo a regulação da educação superior através da implantação de métodos de avaliação internacionais, regulados por agências para este fim, abre margem para a perda da autonomia institucional das universidades, além de exercer pressão no sentido de que as formações, currículos, pesquisas e títulos atendam a uma demanda também internacional, que muitas vezes pode destoar das realidades regionais. Assim, aparecem instrumentos que afrontam a autonomia, tais como a padronização dos currículos, quadros de qualificação comuns e a prática do suplemento ao diploma.

A comparabilidade dos estudos realizados nas diferentes instituições em que ocorre a mobilidade é reforçada pela referência ao histórico descritivo da formação do estudante. O emprego de quadros de qualificação comum e o suplemento ao diploma são, portanto, as principais formas adotadas para promover maior harmonização entre os sistemas de ensino superior dos países envolvidos no Processo de Bolonha (NEVES, 2011, p. 188).

Atentados aos objetivos de produtividade e competitividade, os critérios de mensuração das universidades não dão conta de avaliar o conhecimento adquirido, pois este não é, na maioria dos casos, quantificável. Por outro lado, o conhecimento gerado no dia a dia das universidades não deveria ser pautado na prática da competitividade, que não leva ao exercício da cidadania e da cooperação.

Políticas como a de Bolonha podem, por fim, fazer com que modelos gerenciais de organizações privadas e com fim lucrativo sejam aplicados indiscriminadamente em universidades, sem atentar-se para o fato de que qualquer instituição voltada para o ensino possui características diferenciadas de outras instituições que não têm este objetivo, por atender uma necessidade específica da sociedade, como também por seu público ser, da mesma maneira, bem característico. Isto é grave devido a aspectos como a busca pela produtividade. Desta maneira, a própria educação é vista como mercado:

É em contexto de mercado que o atual paradigma de universidade vem sendo substituído 'por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitos tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade', conforme conclui Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 149). E é precisamente face ao paradigma empresarial que 'a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços (2005, p. 150)' (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 17).

O Processo de Bolonha ainda está, contudo, em processo de implantação, e encontra, apesar dos avanços, resistências, assim como necessidades de adaptação. Além disso, tem-se também a dificuldade em manipular um mesmo modelo a distintos países, que detêm instituições quase milenares tendo que passar por todas as adaptações propostas. Vê-se ainda que o modelo foi "exportado" para outros países e regiões extra-Europa, mesmo antes de sua total concretização, o que ao mesmo tempo questiona o processo na fonte. Como mostrado, ainda, Bolonha esbarra não somente no campo do nível superior, mas também de toda a educação e de outras esferas, como a economia e a política.

Com relação à educação, tem-se que um currículo mais compatibilizado no nível superior pressupõe que os níveis de ensino anteriores necessitem proceder com uma formação bem mais ampla e profunda, para que não haja perdas ao estudante. Já no âmbito da economia, o Processo de Bolonha também é impactado pelas crises dos países signatários, e funciona como instrumento de fortalecimento da UE como bloco, com a expectativa de ser instrumento formador de mão de obra altamente qualificada e flexível a todas as situações, competitiva e líder no mercado da produção de conhecimento. No campo político, o Processo envolve os Estados Nacionais, tirando-lhes as prerrogativas de intervenção, que estarão mais a serviço dos interesses econômicos, fazendo também com que gere políticas públicas no âmbito educacional para aplicação do modelo, as quais deveriam estar antes a serviço do cidadão e de sua realidade e necessidade, sendo afinal a educação uma política pública social.

Cachapuz (2011, p. 103) afirma, entretanto, que as mudanças se deram mais no âmbito formal, administrativo:

Dez anos após o início do processo de Bolonha, os indicadores de que se dispõe apontam para a sua notável expansão no sistema europeu de ensino

superior. No entanto, tal expansão não foi acompanhada pela melhoria da qualidade das formações. Bem pelo contrário.

O autor aponta como principais mudanças a estrutura dos currículos, sua divisão em três ciclos e a criação dos ECTS. Houve aumento também no acesso de estudantes ao ensino superior (1º ciclo de estudos). Há dificuldades, no entanto, de acesso para os outros níveis, em função, muitas vezes, do custo, indicando ainda outras dificuldades encontradas:

(...) (iv) obstáculos à mobilidade de alunos, sobretudo no 1º ciclo (graduação), conclusão que vai ao encontro dos indicadores obtidos no relatório CHEPS (Universidade de Twente, 2006) indicando que a mobilidade (1º ciclo) não aumentou em valor relativo como consequência do processo de Bolonha, embora tenha aumentado 0,8% no quadro do programa específico de mobilidade *ERASMUS* em 2004/5. Também indicam que a mobilidade é assimétrica; (v) problemas ligados à imigração; (vi) dificuldades no reconhecimento de diplomas entre os vários países; (vii) insuficientes incentivos financeiros (em relação ao período 2000/06 foi decidido o aumento de 25% das verbas para o período 2007/2013); (viii) dificuldades na implementação de ECTS baseado em 'learning outcomes' e no esforço de trabalho dos alunos. (CACHAPUZ, 2011, p. 101–102).

Com relação à mobilidade, demonstra-se que aparentemente a compactação do currículo no 1º ciclo de estudos não facilitaria a mobilidade. Mais um problema encontrado na aplicação do Processo de Bolonha refere-se à empregabilidade, sendo que "(...) é patente a desconfiança dos empregadores sobre a nova estrutura de ciclos, em particular sobre a qualidade das formações do 1º ciclo de estudos" (CACHAPUZ, 2011, p. 103). Neste sentido, "Vários relatórios de visitas sugerem que instituições, professores e estudantes em alguns países estão longe de estar convencidos do valor do primeiro ciclo de Bolonha e da sua aceitação por parte dos empregadores" (SURSOCK, 2011, p. 79).

Ocorreram muitos protestos de estudantes e professores contra a adoção do Processo de Bolonha em diversos países. De acordo com Mello e Dias (2011), desde seu início o Processo recebeu críticas diversas, vindas de movimentos estudantis, sindicatos, partidos políticos, intelectuais e outros setores da sociedade civil. Estas se definiam desde observações a forma de condução das decisões à mercantilização da educação superior. Os motivos para estes protestos podem estar vinculados ao diálogo e participação incipientes na concepção e implementação da proposta:

O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e externamente sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil, com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 13).

Pereira (2011, p. 33–34), faz uma revisão de pesquisas sobre o impacto de Bolonha na Europa e conclui que

(...) há muitas críticas aos meios empregados pelas instituições para a implementação da reforma e às políticas de educação superior empreendidas pelos diferentes países. A maioria das manifestações de protestos são dirigidas, notadamente, aos meios usados pelas políticas educacionais dos países, particularmente no que se refere ao corte do financiamento do sistema de educação superior, à não efetivação da mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores e à pouca atenção à dimensão social.

Ainda assim, percebe-se que, tendo o Processo de Bolonha surgido como fruto de um acordo internacional, uma política pública a serviço de mais de um Estado, está, em seu dia a dia, em cada instituição de ensino, desamparado de apoio governamental. Sendo uma reclamação frequente, na prática estas se sentem obrigadas a implementar uma política que vem “de cima”, sem nenhuma participação dos Estados, que se manifestam no momento dos processos avaliativos:

Desde 2007 que a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior é cada vez mais da responsabilidade das instituições de ensino superior europeias: “Em vez de ações governamentais, incluindo a produção de legislação, o foco (do processo) passou a ser a implementação de respostas em nível das instituições de ensino superior” (Documento Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area). (CACHAPUZ, 2011, p. 104).

Desta mesma forma, pode-se refletir acerca da autonomia universitária frente ao EEES, questionando a influência de atores externos às universidades em sua realidade, tal como os governos²⁸ e as empresas. Neste sentido,

(...) que nos hallamos ante una reforma mercantil de la Universidad, esto es relativa al mercado. La misión de la universidad se ha convertido en la provisión de la mano de obra que el mercado precise en cada tiempo y en cada lugar, de modo que la cultura universitaria y la cultura de la empresa se aproximan más y más. Las cambiantes exigencias y valores del mercado son los elementos a los cuales las universidades deberán acomodar su oferta. Asimismo los profesores habrán de moldear a los futuros asalariados conforme a los criterios de sus eventuales empleadores. (RIOJA NIETO, 2010, p. 366).

Aponta-se, ainda, para o risco de que haja uma estratificação das instituições, havendo uma nítida divisão entre “universidade de ensino”, esta que seria massificada, e “universidade de pesquisa”, que seria de acesso mais restrito, formadora da elite intelectual do sistema EEES (CACHAPUZ, 2011)²⁹.

Lima, Azevedo e Catani (2008) atentam para uma “desnacionalização” da educação superior, uma vez que a reforma se dá em grande escala, “europeizando” as universidades. Com relação à convergência dos sistemas de educação superior, trazem a ideia de que o objetivo seria “integrar para diferenciar”, no sentido de que se estabelece uma rivalidade constante entre as instituições, através da avaliação internacional e a formação de rankings, traduzidos na capacidade de maior atratividade de alunos (principalmente estrangeiros), de captação de recursos, de conquista de novos mercados, sem que, contudo, considerem-se os contextos locais de cada uma, seu histórico e suas reais condições.

Trata-se da defesa de um modelo institucional de feição gerencialista para as universidades, inspirado na atividade empresarial, procurando transferir o governo das instituições para uma tecno-estrutura gestonária e para o mercado. A autonomia institucional e a liberdade acadêmica tendem, agora, a ser reconceituadas como técnicas de gestão, subordinadas a um novo paradigma de educação a que, há uma década atrás, um dos autores deste texto chamou paradigma da “educação contábil” (LIMA, 1997), isto é, a

²⁸ A influência dos governos, por exemplo, faz-se notar por meio da adoção de um papel do Estado mais supervisor que regulador: “A tradicional regulação estatal das universidades é afastada a partir do momento em que o Estado passa a ser definido como um “parceiro” que contratualiza com as instituições, já não as controlando diretamente, mas antes supervisionando-as”. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 20).

²⁹ Recorda-se aqui que os segundo e terceiro ciclos, mestrado e doutorado, comumente são pagos pelos estudantes, enquanto que o primeiro ciclo, o bacharelado, é mais curto e gratuito: “(...) o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) se encontra bastante dificultado em certos países, até pelo pagamento de taxas elevadíssimas que, segundo a OCDE, se devem progressivamente aproximar dos custos reais por aluno”. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 14).

valorização da educação “que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna contável através da ação de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos contadores” (p. 55). Por essa razão se centra no cálculo e na medição de resultados, desvaloriza os processos e os resultados mais difíceis de mensurar e comparar, **favorece a padronização**. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 18, grifo nosso).

Neste contexto, o Projeto *Tuning* surge como uma política de instauração do Processo de Bolonha no âmbito das instituições de educação superior, tendo em vista os preceitos da padronização, harmonização e comparabilidade dos sistemas, como se verá a seguir.

3 PROJETO *TUNING*

Neste terceiro capítulo examina-se o Projeto *Tuning* América Latina, entendendo-o como uma metodologia proposta para a formação profissional em nível superior, alinhada aos ditames do sistema produtivo, por meio de uma pedagogia das competências. Para tanto, expõe-se o *Tuning Educational Structures in Europe*, projeto europeu que o antecede e influencia, discutindo-se suas concepções, elementos estruturantes, metodologia e relações com os quadros de referências de qualificações. Igualmente, abordam-se os relatórios que compõem o Projeto *Tuning* América Latina, nos quais são explicitados seus conceitos norteadores, objetivos e justificativas, assim como o processo de escolha das competências comuns para a América Latina.

3.1 *TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE*

3.1.1 Primeira fase: 2000-2002

Em continuidade ao Processo de Bolonha, e como um de seus instrumentos de concretização, em 2000 inicia-se o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, sob a coordenação da Universidade de Deusto (Espanha) e da Universidade de Groningen (Países Baixos), reunindo instituições de educação superior da União Europeia e também integrantes da Associação Europeia de Livre Comércio (EFTA)³⁰.

³⁰ A Associação Europeia de Livre Comércio (*European Free Trade Association* - EFTA) é uma organização intergovernamental criada para a promoção do livre comércio e integração econômica para o benefício de seus Estados-Membros. Foi fundada em 1960 pela Convenção de Estocolmo, com a premissa de livre comércio como um meio de alcançar um crescimento e prosperidade entre os seus Estados-Membros, bem como promover o reforço da cooperação econômica entre os países da Europa Ocidental. Além disso, os países da EFTA desejavam contribuir para a expansão do comércio mundial. Inicialmente foi fundada por sete países: Áustria, Dinamarca, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça e Reino Unido. A Finlândia aderiu em 1961, a Islândia em 1970 e Liechtenstein em 1991. Em 1973, o Reino Unido e a Dinamarca deixaram a EFTA para participar da Comunidade Europeia. Eles foram seguidos por Portugal em 1986 e pela Áustria, Finlândia e Suécia em 1995. Hoje os Estados membros da EFTA são: Islândia, Liechtenstein, Noruega e Suíça. (EUROPEAN FREE TRADE ASSOCIATION, 2014).

O *Tuning Educational Structures in Europe*³¹, de agora em diante TESE, surge a partir da necessidade de unir e atender aos objetivos políticos do Processo de Bolonha e da Estratégia de Lisboa, contribuindo significativamente para a consolidação do EEES, e tendo a pretensão de tornar-se uma metodologia de organização das estruturas acadêmicas das universidades. O Projeto foi financiado pelo Programa Sócrates, e apresentado à Comissão Europeia por um grupo de universidades³².

A primeira fase, que teve duração dos anos 2000 a 2002, resultou na publicação de um relatório final, intitulado *Informe Final Fase Uno* (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003). Nesta fase, o TESE teve sua organização administrativa expressa em um Círculo Interno, um Círculo Externo de instituições e um Comitê de Direção.

O Círculo Interno contou com a participação de cerca de 100 instituições de educação superior e era formado por sete grupos das áreas temáticas: Administração de Empresas, Educação, Física, Geologia, História, Matemática e Química. No Círculo Externo, o *Informe Final Fase Uno* menciona que participavam instituições interessadas no Projeto, mas que não podiam ser membros ativos, tais como os do Círculo Interno (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003). Já no Comitê de Direção³³ estavam os coordenadores gerais do Projeto, os coordenadores de cada

³¹ Ver o Anexo C – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do *Tuning Educational Structures in Europe*.

³² Ver o Apêndice A - Universidades participantes do *Tuning Educational Structures in Europe*, por país.

³³ Os membros do Comitê de Direção foram: Julia González (Coordenadora Geral - *Universidad de Deusto* – Espanha); Robert Wagenaar (Coordenador Geral - *Rijksuniversiteit Groningen* – Países Baixos); Peder Ostergaard (Coordenador da área de Administração de Empresas - *Aarhus School of Business* - Dinamarca); Lars Gunnarsson (Coordenador da área de Educação - *Göteborg University* – Suécia); Paul D. Ryan (Coordenador da área de Geologia - *National University of Galway* - Irlanda); Jean-Luc Lamboley (Coordenador da área de História - *Université Pierre Mendès France* - França); Alan Hegarty (Coordenador da área de Matemática - *University of Limerick* - Irlanda); Lupo Donà dalle Rose (Coordenador da área de Física - *Università di Padova* - Itália); Anthony Smith (Coordenador da área de Química - *CPE Lyon* - França); Hendrik Ferdinand (Representante do Grupo de Sinergia de Física - *Universiteit Gent* - Bélgica); Wolfgang Mackiewicz (Representante do Grupo de Sinergia de Línguas - *Freie Universität Berlin* - Alemanha); Spyridon Flogaitis (Representante do Grupo de Sinergia de Direito - *University of Athens* - Grécia); Francesco Maffioli (Representante do Grupo de Sinergia de Engenharia - *Politecnico di Milano* - Itália); Enzo Molina (Representante do Grupo de Sinergia de Medicina - *Università degli Studi di Parma* - Itália); Tito Fernandes (Representante do Grupo de Sinergia de Ciências Veterinárias - *Universidade Técnica de Lisboa* – Portugal); especialistas em educação superior: Chantal Zoller (*Université Libre de Bruxelles* - Bélgica), Volker Gehmlich (*Fachhochschule Osnabrück* - Alemanha), Maria Sticchi-Damiani (Conselheira ECTS – Itália), Ann Katherine Isaacs (*Università degli Studi di Pisa* - Itália), Estela Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal), Stephen Adam (*University of Westminster* - Reino Unido); Lesley Wilson (Secretaria Geral - Associação Europeia das Universidades - EUA); John Reilly (Representante das

uma das áreas temáticas, ademais dos nomeados *Grupos de Sinergia*³⁴ (Línguas, Desenvolvimento Humanitário, Direito, Medicina, Engenharias e Ciências Veterinárias), representantes da Associação Europeia das Universidades (EUA), representantes da educação permanente, das agências nacionais, três delegados dos países candidatos³⁵ e a Comissão Europeia, como membro observador.

Figura 2 - Estrutura organizacional da primeira fase do *Tuning Educational Structures in Europe*.

Fonte: GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 14.

Agências Nacionais – *University of Kent at Canterbury* – Reino Unido); Raimonda Markeviciene (Representante dos Países Candidatos - *Vilnius University* - Lituânia); Maria Misiewicz (Representante dos Países Candidatos - *Uniwersytet Wroclawski* - Polônia); Henri Luchian (Representante dos Países Candidatos – *University «A.I. Cuza»* - Romênia); Comissão Europeia (membro observador). (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 7–8).

³⁴ O documento *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno* não traz mais informações sobre o que seriam estes *Grupos de Sinergia*, como também não há descrições sobre sua atuação no projeto.

³⁵ Os países mencionados como candidatos eram: Lituânia, Polônia e Romênia.

O termo *tuning* remete ao conceito musical de afinação, e metaforicamente já traduz a intenção do projeto de “afinar” as estruturas curriculares dos diversos sistemas de educação superior integrantes do EEES, através do que seriam pontos de acordo, de convergência e de entendimento mútuo, baseados em resultados de aprendizagem, competências, habilidades e destrezas, sem caráter normativo, mas somente como uma “referência”, um guia ao que se considera “o comum” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003). Neste sentido, o documento *Informe Final Fase Uno* já inicia a argumentação dos objetivos respondendo às principais críticas voltadas à perda da autonomia das universidades com relação à organização de seus programas acadêmicos:

Se ha escogido el nombre Tuning para el proyecto para reflejar la idea de que las universidades no están buscando la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado, normativo o definitivo sino simplemente puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo, y por lo que supone de puesta a punto de la universidad europea frente al reto de Bolonia. La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido fundamental en el proyecto Tuning desde sus comienzos y el programa bajo ningún aspecto busca restringir la independencia de académicos o especialistas o perjudicar la autoridad local o nacional. Los objetivos son completamente diferentes: Tuning busca puntos comunes de referencia. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 27).

Como justificativa para o TESE, o *Informe Final Fase Uno* menciona que a iniciativa responde ao desejo de contruibuir com a criação do EEES e à necessidade de implementar nas instituições universitárias o processo proposto pela *Declaração de Bolonha*, abordando ademais os temas referidos no *Comunicado de Praga* (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001), em busca da convergência dos sistemas de ensino – chamada de “sintonização”. Insere-se, portanto, como uma atitude política, um passo a mais para a criação de uma “(...) *área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea (...)*” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 25), como uma forma de esclarecer os títulos acadêmicos, deixando-os mais “transparentes” sobre as capacidades de atuação profissional do egresso.

O documento explicita que há uma necessidade de melhorar a qualidade dos programas de estudos das universidades europeias, entendida esta qualidade como adequação aos objetivos de formação profissional, maior relevância das titulações e capacidade de resposta ao contexto atual com flexibilidade.

Nas linhas do TESE, a sociedade é entendida como do conhecimento, que exige maior flexibilidade dos estudantes, futuros profissionais, que devem ser adaptáveis e cuja formação deve ser reconhecida por qualquer empregador com facilidade, como em uma relação de venda, na qual o comprador deve saber sobre o produto que está adquirindo.

La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 25)

A importância das titulações compreensíveis está, ainda, na possibilidade de uma formação de âmbito internacional, não restrita às fronteiras nacionais, mas adequada às necessidades da economia do bloco. A mobilidade é incentivada pelo Processo de Bolonha, através de programas como o Erasmus, por exemplo, desde a formação da graduação, e no TESE é mais uma vez ressaltada, tanto seja a mobilidade dos estudantes, quanto dos profissionais, para que “(...) ese espacio sea una realidad donde no sólo los estudiantes en programa de intercambio puedan moverse con una mayor facilidad y calidad, sino donde también los profesionales puedan hacerlo”. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 18).

Como objetivos, o documento *Informe Final Fase Uno* aponta (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003):

- Impulsionar, em escala europeia, a convergência da educação superior nas áreas temáticas tratadas no projeto, mediante os resultados profissionais e de aprendizagem definidos em comum;
- Desenvolver perfis profissionais, resultados de aprendizagem e competências desejáveis, tanto genéricas como específicas, incluindo destrezas, conhecimentos e conteúdos das sete áreas temáticas;
- Facilitar a transparência nas estruturas educacionais e impulsionar a inovação;
- Criar redes europeias capazes de apresentar exemplos de práticas eficazes, estimular a inovação e a qualidade mediante reflexão e intercâmbio mútuo;

- Desenvolver e permutar informações sobre os currículos das áreas e criar uma estrutura curricular modelo expressa por pontos de referência para cada área, otimizando o reconhecimento e a integração europeia de diplomas;
- Criar pontes entre a rede de universidades e outras entidades apropriadas e qualificadas para produzir a convergência curricular nas áreas temáticas;
- Elaborar uma metodologia para alcançar consensos nas áreas específicas e pontos comuns;
- Atuar conjuntamente a outros atores envolvidos no processo de convergência, tais como o grupo de acompanhamento de Bolonha, os ministros de educação, a conferência de reitores, a EUA, a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (Eurashe), os órgãos de acreditação e as organizações de qualidade, assim como as universidades.

Como se percebe, os objetivos do TESE vinculam a formação tão somente ao âmbito profissional. Os resultados esperados são de aprendizagem e também profissionais, sendo que, explicitamente, a avaliação é também da atuação do estudante enquanto profissional, não se mencionando entre os objetivos a formação humana, social.

Ainda quanto aos objetivos, cabe destacar pontos que sugerem uma estreita relação entre mercado e universidade, tais como a proposta de criação de redes que apresentem “práticas eficazes”, embora não se explicita o que se entende por eficácia, sendo implícito apenas que o termo remete à esfera empresarial. Aliás, quanto ao uso de vocábulos e expressões genéricos, somam-se “inovação” e “qualidade”, advindos das áreas de economia e administração. Por fim, está a proposta de vincular a universidade a outras entidades “apropriadas e qualificadas”, igualmente termos amplos.

Para alcance destes objetivos, o TESE visou à consolidação de uma “Metodologia *Tuning*” para a compreensão do currículo, compreendendo as qualificações de um programa de aprendizagem como a junção das concepções de resultados de aprendizagem e de competências. Resultados de aprendizagem, neste contexto, significam o conjunto de competências que incluem conhecimentos,

compreensão e habilidades que se espera que o estudante domine, compreenda e demonstre depois de completar um processo de aprendizagem, que pode ser um programa completo ou mesmo um módulo (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003). Já as competências são compreendidas como

(...) una combinación dinámica de atributos - con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades - que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 280).

O TESE estruturou-se em quatro linhas de abordagem: 1) Competências genéricas; 2) Competências específicas; 3) Papel dos ECTS como sistema de transferência e acumulação de créditos; e 4) Aprendizagem, ensino e avaliação em relação à garantia e controle de qualidade. A primeira fase do TESE focou-se nas três primeiras linhas. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

Verifica-se, assim, que as competências são divididas em genéricas, que seriam comuns a todas as áreas e se dividem em instrumentais, interpessoais e sistêmicas; e em específicas, relativas à área temática, e que incluem as destrezas e o conhecimento.

Ademais do importante papel das competências para o Projeto *Tuning*, contemplado nas linhas 1 e 2 e que será discutido mais amplamente adiante, neste ponto cabe destacar a relevância com a qual foi tratado o sistema ECTS pelo TESE, por meio da sua terceira linha de abordagem. Remeteu-se ao debate, já contido em outros documentos do Processo de Bolonha, relativo à dimensão de transferência e acumulação de créditos, com vistas a comparabilidade e compatibilidade dos programas de estudo (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

A principal característica do ECTS é estar baseado na utilização de créditos e sob a forma de um valor numérico, de 1 a 60, para quantificar, com relação a cada módulo, o volume de trabalho que o estudante terá de prestar “(...) o ECTS baseia-se no volume global de trabalho do estudante e não se limita apenas às horas de aulas (contacto directo)” (COMISSÃO EUROPEIA, 1998, p. 4).

Vê-se que, desde sua concepção, o sistema ECTS já traz consigo uma concepção de “trabalho” do estudante, já que funciona como uma unidade de medida deste trabalho realizado, válida em todo o EEES, podendo ser transferida

entre os sistemas de educação superior europeus, possibilitando a mobilidade estudantil e proporcionando o trânsito dos considerados melhores futuros profissionais.

Com o TESE, a esta concepção de transparência e equivalência do “trabalho” do estudante, une-se a de acumulação, em atendimento ao explicitado no *Comunicado de Praga* (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001). Como este trabalho é entendido como passível de ser desenvolvido em ambientes e atividades irrestritos, além das atividades propriamente acadêmicas, torna-se importante que seja reconhecido, certificado pelas universidades, e acumulado no histórico escolar, como competência adquirida e/ou desenvolvida, através da aquisição de uma determinada quantia de créditos ECTS.

Os Ministros salientaram que, para maior flexibilidade nos processos de aprendizagem e de obtenção de qualificações, é necessário a adoção de marcos comuns de qualificações, apoiados num sistema de créditos, como os ECTS, ou outro compatível, permitindo de igual forma as funções de transferência e de acumulação.

Juntamente com o reconhecimento comum do sistema de garantia de qualidade, tais argumentos facilitarão o acesso dos estudantes ao mercado de trabalho europeu e aumentarão a compatibilidade, atratividade e competitividade do Ensino Superior Europeu. (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001, p. 2)

Desta forma, a terceira linha de trabalho da primeira fase do TESE é específica para tratar do sistema ECTS, acreditando, no entanto, que “(...) *los créditos por sí mismos no son indicadores suficientes del nivel de aprendizaje adquirido. Además de los créditos, los resultados del aprendizaje y las competencias son los otros elementos cruciales*” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 52). Assim, propôs-se uma metodologia de trabalho em quatro categorias para atendimento desta terceira linha do Tuning: 1) Estruturas educativas; 2) Resultados de aprendizagem e competências; 3) Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos; e 4) Trabalho do estudante.

O grupo de trabalho do TESE, ao final da primeira fase, chegou a algumas conclusões com relação aos ECTS, como a existência de uma relação clara entre estruturas educacionais, resultados de aprendizagem, trabalho do estudante e cálculo de créditos, tendo em vista fundamentalmente que “*La competitividad requiere transparencia en la definición de competencias y resultados del aprendizaje*

y exige un sistema de créditos que permita hacer comparaciones” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 53).

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

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

3.1.2 Segunda fase: 2003-2004

Em sua segunda fase (2003 a 2004), o relatório final *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia* apresenta o TESE como um projeto que “(...) aspira a conseguir que los programas de estudio sean comparables y compatibles, a facilitar la transparencia y el reconocimiento académico a nivel europeo y a promover la confianza entre las instituciones (...)” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 27), através de uma metodologia que “(...) propone y promueve programas con orientación en ‘outputs’ que se basen en resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas de cada área y créditos ECTS basados en el volumen de trabajo del estudiante” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 27).

Com relação à organização administrativa desta fase, foram reunidos especialistas³⁶ de 135 instituições europeias, de 27 países distintos. As áreas de conhecimento abrangidas foram as já tratadas na primeira fase do projeto, a saber, Administração de Empresas, Química, Ciências da Terra (Geologia), Ciências da Educação, História, Matemática e Física; acrescidas das áreas de Estudos Europeus – indicada como uma área interdisciplinar – e Enfermagem – justificada por ser uma ciência aplicada.

A fase dois, dando continuidade à primeira fase do TESE, aponta que nesta última se focalizou o conceito de perfil das titulações, que foi concebido a partir da consulta aos *stakeholders*³⁷, ou seja, às partes interessadas no desenho de cada programa: estudantes, professores, graduados, empregadores e organizações profissionais (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006). Assim, também indica que, ademais do conceito de perfil, a fase anterior atentou-se ao papel dos créditos na organização do processo de aprendizagem, chegando à conclusão de que o sistema ECTS deveria converter-se no único sistema de créditos europeu, entretanto com a

³⁶ Os membros do Comitê de Direção foram: Julia González (Coordenadora Geral - *Universidad de Deusto* – Espanha); Robert Wagenaar (Coordenador Geral - *Rijksuniversiteit Groningen* – Países Baixos); Peder Ostergaard (Coordenador da área de Administração de Empresas - *Aarhus School of Business* - Dinamarca); Lars Gunnarsson (Coordenador da área de Educação - *Göteborg University* – Suécia); Paul D. Ryan (Coordenador da área de Geologia - *National University of Galway* - Irlanda); Jean-Luc Lamboley (Coordenador da área de História - *Université Pierre Mendès France* - França); Alan Hegarty (Coordenador da área de Matemática - *University of Limerick* - Irlanda); Lupo Donà dalle Rose (Coordenador da área de Física - *Università di Padova* - Itália); Anthony Smith (Coordenador da área de Química - *CPE Lyon* - França); Hendrik Ferdinande (Representante do Grupo de Sinergia de Física - *Universiteit Gent* - Bélgica); Wolfgang Mackiewicz (Representante do Grupo de Sinergia de Línguas - *Freie Universität Berlin* - Alemanha); Spyridon Flogaitis (Representante do Grupo de Sinergia de Direito - *University of Athens* - Grécia); Francesco Maffioli (Representante do Grupo de Sinergia de Engenharia - *Politecnico di Milano* - Itália); Enzo Molina (Representante do Grupo de Sinergia de Medicina - *Università degli Studi di Parma* - Itália); Tito Fernandes (Representante do Grupo de Sinergia de Ciências Veterinárias - *Universidade Técnica de Lisboa* – Portugal); especialistas em educação superior: Chantal Zoller (*Université Libre de Bruxelles* - Bélgica), Volker Gehmlich (*Fachhochschule Osnabrück* - Alemanha), Maria Sticchi-Damiani (Conselheira ECTS – Itália), Ann Katherine Isaacs (*Università degli Studi di Pisa* - Itália), Estela Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal), Stephen Adam (*University of Westminster* - Reino Unido); Lesley Wilson (Secretaria Geral - Associação Europeia das Universidades - EUA); John Reilly (Representante das Agências Nacionais – *University of Kent at Canterbury* – Reino Unido); Raimonda Markeviciene (Representante dos Países Candidatos - *Vilnius University* - Lituânia); Maria Misiewicz (Representante dos Países Candidatos - *Uniwersytet Wrocławski* - Polônia); Henri Luchian (Representante dos Países Candidatos – *University «A.I. Cuza»* - Romênia); Comissão Europeia (membro observador).

³⁷ *Stakeholder* é um termo comumente usado nas áreas de administração e gestão, e diz respeito a qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pela realização dos objetivos de uma empresa. Inclui aqueles que têm interesse e habilidade de influência nas ações de uma organização (LYRA; GOMES; JACOVINE, 2009, p. 41). Aqui cabe ressaltar que o documento da segunda fase, assim como o da primeira, faz uso de termos da área ligada ao mercado de trabalho. Nesta passagem, por exemplo, em vez de “comunidade acadêmica”, expressão de maior uso no campo da educação, usa-se *stakeholders* para definir os interessados no processo de ensino aprendizagem.

necessidade de “(...) *sustituir el sistema ECTS de transferencia de créditos por un sistema de transferencia y acumulación, empleándose créditos basados en un volumen de trabajo del estudiante mensurable en el tiempo (...)*” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 13-14), vinculando-os aos resultados de aprendizagem obtidos, expressos estes em competências.

O relatório desta segunda fase, elencando os progressos obtidos desde a primeira, indica como um dos maiores avanços do TESE o surgimento do Projeto *Tuning América Latina*, apontando que a importância deste fato está na possibilidade de uma dimensão global aos pontos de referência de *Tuning* (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006).

O principal objetivo desta fase foi o desenvolvimento de enfoques de aprendizagem, ensino e avaliação, de forma a vincular os resultados do TESE com a garantia e a melhoria da qualidade. Ademais, indicava-se o aperfeiçoamento da metodologia das competências genéricas e específicas, e do emprego do ECTS como um sistema de acumulação (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006). Outros objetivos específicos também foram explicitados, dentre os quais (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006):

- Comprovar o uso do sistema ECTS como uma base através da qual se construam e modifiquem planos de estudo com competências e resultados de aprendizagem consensuados como ponto de partida;
- Ajustar a metodologia geral para medir o trabalho do estudante, que foi desenvolvida na primeira fase do TESE, a fim de torná-la operativa e testá-la nas áreas específicas;
- Identificar e desenvolver diferentes abordagens com relação ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, no marco da construção dos planos de estudo, resultados de aprendizagem e competências;
- Refletir sobre os resultados do TESE com organismos profissionais;
- Construir pontes entre as universidades envolvidas, a EUA, as conferências nacionais de reitores e outros órgãos qualificados apropriados, em particular organizações profissionais e agências de asseguramento da qualidade, com o fim de promover a convergência no ensino de nível superior;

- Atuar de maneira coordenada com todos os atores implicados no processo de coordenação das estruturas educativas, em particular o grupo de acompanhamento de Bolonha, os ministérios de educação, as conferências de reitores (inclusa a EUA), organizações de asseguramento da qualidade e órgãos de acreditação, Enic-Naric e as universidades.

Vê-se, a partir dos motivos expostos, que muitos deles já estavam na primeira fase do TESE e se mantiveram nesta. A ênfase dos objetivos continuou sendo da modificação dos currículos a partir do uso do conceito de competência, com vistas à formulação de uma nova metodologia focada em resultados de aprendizagem. Ademais, é igualmente relevante observar que se prezou pela consolidação de vínculos com organizações profissionais.

A partir da leitura deste segundo relatório, é perceptível que o documento desenvolve, de forma mais específica e em aplicação em cada área do saber abordada, os mesmos conceitos já expostos na primeira fase, demonstrando a disponibilidade, tanto do grupo coordenador do TESE, quanto da Comissão Europeia, em dar continuidade ao Projeto e em sua implementação.

3.2 PROJETO *TUNING* AMÉRICA LATINA

3.2.1 Primeira fase: 2004-2007

A IV Reunião do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (Uealc), em Córdoba, em 2002, marca o início do Projeto *Tuning* América Latina. Durante a apresentação dos resultados da primeira fase do TESE, um grupo de acadêmicos representantes da América Latina, propôs a criação da “versão latino-americana” do Projeto *Tuning*, já em funcionamento no EEES desde 2000. A proposta foi preparada por oito universidades latino-americanas e sete europeias³⁸, e financiada pelo Projeto Alfa.

³⁸ As oito universidades latino-americanas foram: *Universidad Nacional de la Plata* (Argentina), Universidade Estadual de Campinas (Brasil), *Universidad de Chile* (Chile), *Pontificia Universidad*

A implementação do Projeto *Tuning* América Latina, contudo, iniciou-se em 2004. Em 2007 concluiu-se a primeira fase por meio da publicação do Relatório Final, intitulado *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* (BENEITONE et al., 2007).

Nesta primeira fase participaram do Projeto *Tuning* América Latina, de agora em diante PTAL, 19 países latino-americanos³⁹, representadas por mais de 200 acadêmicos de um conjunto de universidades⁴⁰ de cada um dos países participantes⁴¹.

A estrutura do PTAL organiza-se por meio de uma coordenação geral, exercida pela Universidade de Deusto, representando a União Europeia, e pela Universidade de Buenos Aires, representando o lado latino-americano. Organizou-se uma Equipe de Coordenação, um Núcleo Técnico e um Comitê de Gestão⁴². Houve

Javeriana (Colômbia), *Universidad de Costa Rica* (Costa Rica), *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala), *Universidad de Guanajuato* (México) e *Universidad Católica Andrés Bello* (Venezuela). As sete universidades europeias foram: *Technische Universität Braunschweig* (Alemanha), *Universidad de Deusto* (Espanha), *Université Paris IX Dauphine* (França), *Università di Pisa* (Itália), *Rijksuniversiteit Groningen* (Países Baixos), *Universidade de Coimbra* (Portugal) e *Bristol University* (Reino Unido).

³⁹ Os países participantes, inicialmente, foram 18: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Uruguai e Venezuela. A República Dominicana solicitou ingresso formal ao PTAL posteriormente, e não foi contemplada pelo Programa Alfa, tendo participado com recursos financeiros próprios. Com isso, totalizaram-se 19 países envolvidos no Projeto.

⁴⁰ Ver o Apêndice B – Universidades participantes do Projeto *Tuning* América Latina, por país.

⁴¹ Ver o Anexo D - Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do Projeto *Tuning* América Latina.

⁴² A Equipe de Coordenação era composta por Julia González (Universidad de Deusto) e Robert Wagenaar (Rijksuniversiteit Groningen). O Núcleo Técnico, por sua vez, era formado por Pablo Beneitone (Universidad de Deusto), Margarethe Macke (Universidad de Deusto) e Maida Marty Maletá (Universidad de Deusto). O Comitê de Gestão era composto por: María Rosa Depetris (Universidad Nacional de la Plata), Vicente Rodríguez (Universidad Estadual de Campinas), Roxana Antonina Pey Tumanoff (Universidad de Chile), Jaime Parra (Pontificia Universidad Javeriana), Leda Badilla Chavarria (Universidad de Costa Rica), Jorge Rodríguez (Universidad Rafael Landívar), Guillermo Yaber (Universidad Católica Andrés Bello), Wolfgang Sander (Technische Universität Braunschweig), Martine Bellec (Université Paris IX – Dauphine), Ann Katherine Isaacs (Università Degli Studi Di Pisa), Joaquim Ramos De Carvalho (Universidade de Coimbra), Arlene Gilpin (University of Bristol), Anibal Bartolome Martinez Muñoz (Diretor de Administração e Gestão de Projetos do Conselho Superior Universitário Centroamericano), Luis Guillermo Morones Díaz (Diretor de Cooperação Internacional da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior); e também pelos Coordenadores das Áreas: Sergey Udolkin Dakova (Administração - Universidad del Pacífico), Samuel Ricardo Velez Gonzalez (Arquitetura - Universidad Pontificia Bolivariana), Loussia Penha Musse Felix (Direito - Universidade de Brasília), Ana Maria del Pilar Montaña López (Educação - Universidad Núr), Luz Angélica Muñoz González (Enfermagem - Universidad Andrés Bello), Armando Fernández Guillermet (Física - Instituto Balseiro), Iván Soto Espinoza (Geologia - Universidad Católica del Norte), Darío Campos Rodríguez (História - Universidad Nacional de Colombia), Rodolfo Morales Velazquez (Engenharia Civil - Universidad Autónoma de Baja California), María José Arroyo Paniagua (Matemática - Universidad Autónoma Metropolitana), Christel Hanne Altermatt (Medicina - Universidad de Chile), Pastor Medrano (Química - Universidad Autónoma del Estado).

ainda a definição dos Centros Nacionais Tuning (CNTs), um em cada país envolvido, que eram os responsáveis pela coordenação da implantação do projeto localmente⁴³. Ademais, definiram-se doze grupos de trabalho, sendo um para cada área do saber que foram estudadas para definição das competências específicas. As áreas escolhidas foram: Administração, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Matemática, Medicina e Química.

A seguir, tem-se o ilustrativo:

Figura 3 - Estrutura organizacional do Projeto *Tuning* América Latina.

Fonte: UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014a.

⁴³ Os representantes dos Centros Nacionais *Tuning* foram: Alberto Dibbern (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina); Lauren Müller de Pacheco (Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra - Bolívia); Irlene Fernandes de Paula (Ministério da Educação - Brasil) e Leticia Sampaio Suñe (Universidade Federal da Bahia - Brasil); Ricardo Reich (Ministerio de Educación - Chile); Xiomara Zarur Miranda (Asociación Colombiana de Universidades - Colômbia); José Andrés Masís Bermúdez (Consejo Nacional de Rectores - Costa Rica); Roberto de Armas Urquiza (Ministerio de Educación Superior - Cuba); Fernando Martínez (Consejo Nacional de Educación Superior - Equador); Ana Ligia Guadalupe Rodríguez Trujillo (Ministerio de Educación - El Salvador); Sydney Alexander Samuels Milson (Consejo Superior Universitario Centroamericano - Guatemala); Benjamín Henríquez Rivas (Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras); Eugenio Cetina Vadillo (Secretaría de Educación Pública - México); Elmer Cisneros Moreira (Universidad Autónoma de Nicaragua - Nicarágua); Salvador Rodríguez (Consejo de Rectores de Panamá - Panamá); Domingo Pedrozo (Ministerio de Educación y Cultura - Paraguai); Víctor Latorre Aguilar (Asamblea Nacional de Rectores - Perú); José Jorge Goico Germosen (Asociación Dominicana de Rectores de Universidades - República Dominicana); Pablo Julio Pebe Pereyra (Universidad de la República - Uruguai); e Marina Polo de Rebillou (Universidad Central de Venezuela - Venezuela).

De maneira similar ao TESE, no âmbito do PTAL, foram definidas quatro linhas de trabalho: 1) Competências (genéricas e específicas de cada área); 2) Enfoques de ensino, aprendizagem e avaliação das competências; 3) Créditos acadêmicos; e 4) Qualidade dos programas.

Na primeira linha de trabalho, o PTAL propôs-se à identificação das competências consideradas importantes por determinados grupos sociais (BENEITONE et al., 2007), e que poderiam ser generalizadas a qualquer curso. Ademais, nesta linha de trabalho o PTAL se dispôs à identificação das competências específicas de cada uma das áreas eleitas, sendo que, ao final da segunda fase do Projeto, publicaram-se relatórios específicos de áreas⁴⁴.

Para Tuning, es necesario desarrollar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, de forma de asegurar resultados de aprendizaje y competencias equivalentes para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema. Al definir competencias y resultados de aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia consensuados, que sientan bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional. (BENEITONE et al., 2007, p. 16).

Nesta pesquisa, esta linha de trabalho foi considerada como fundamental, já que interessou a concepção de que há competências comuns e de maior “interesse social”.

A segunda linha de trabalho proposta pelo PTAL buscou quais seriam os métodos de ensino, aprendizagem e avaliação mais eficazes para alcance dos resultados de aprendizagem e das competências almejadas.

Na terceira linha, esteve em foco o conceito de créditos acadêmicos, seguindo o pensamento do TESE com relação ao sistema ECTS. Como na América Latina não se adota, como na Europa, um único sistema de créditos, esta linha se dispôs ao estudo do papel dos créditos, ao desenho global do programa de estudos baseado em créditos, ao cálculo dos créditos com base na ideia de trabalho do estudante e, logo, também ao estudo da viabilidade de adoção de um sistema

⁴⁴ Os relatórios específicos das áreas encontram-se disponíveis em: <http://www.tuningal.org/pt/publicaciones>.

inspirado no ECTS, que veio a ser denominado de Crédito Latino-americano de Referência, o CLAR.

Ao término da segunda fase do PTAL, em 2013, o grupo de acadêmicos envolvidos no projeto publicou o relatório *Crédito Latino-americano de Referência – CLAR* (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2013). Este é definido como “(...) *una unidad de valor que estima el volumen de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para conseguir resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura o periodo lectivo*” (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2013, p. 30). Tal relatório ainda sublinha a importância do sistema de créditos apresentado para o PTAL, uma vez que se teria em conta o tempo do estudante, o volume de trabalho requerido para alcance de determinadas competências, a distribuição realista das atividades de aprendizagem no currículo, a fim de evitar “prolongamentos ou repetições desnecessários nos cursos”.

O CLAR possui como motivação a aplicação do sexto objetivo do PTAL⁴⁵. A proposta complementar os objetivos já alcançados pelo Projeto, tratando-se de um mecanismo de reconhecimento da carga de trabalho do estudante e facilitador dos processos de mobilidade, em função das demandas do mundo globalizado:

A estas tareas sigue, por un proceso de continuidad natural, la medición de este tiempo en créditos académicos en su doble función de reconocimiento de la carga de trabajo del estudiante y de facilitación de procesos de movilidad que concurran a una formación de calidad en un mundo globalizado. (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2013, p. 13).

Os objetivos principais do CLAR são apontados como:

- *Favorecer el desarrollo de una reforma curricular que considere el sistema de créditos como elemento de mejora de un currículo enfocado en el estudiante como centro del aprendizaje, y como un factor de reconocimiento de la acumulación de trabajo académico.*
- *Estimar el crédito como un factor de promoción de la calidad en los procesos de formación. Si bien el CLAR no es responsable de la calidad, un sistema de créditos bien construido, bien balanceado, que junto a las competencias, brinda información complementaria en el perfil de egreso, aporta a la calidad.*

⁴⁵ Os objetivos do PTAL serão abordados adiante. Aqui, cabe mencionar que o sexto objetivo refere-se a: “Desenhar um sistema de créditos acadêmicos, tanto para a transferência quanto para a acumulação, facilitando assim o reconhecimento de estudos na América Latina como região, e possibilitando ainda a articulação com os sistemas de outras regiões” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014a).

- *Promover la movilidad estudiantil entre las universidades latinoamericanas a partir de un sistema compartido* (PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2013, p. 29).

Por fim, a quarta linha de trabalho do PTAL tratou sobre a qualidade, apontada como elemento fundamental para o funcionamento das três linhas anteriores.

O PTAL apresenta como objetivo geral “(...) contribuir com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014a), sendo os objetivos específicos:

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

Sendo que os resultados esperados foram:

- Acordos gerais sobre a elaboração dos perfis acadêmico-profissionais das diplomações, baseados nas competências e resultados do aprendizado nas quinze áreas temáticas envolvidas no projeto;
- Propostas de quadros disciplinares sobre as competências para quatro setores (Saúde, Engenharia, Ciências Naturais e Exatas, Ciências Sociais e Humanidades) elaboradas a partir das 15 áreas temáticas trabalhadas;

- Proposta de um sistema de análise para antecipar as novas profissões emergentes na sociedade, além das novas competências requeridas para esses casos;
- Modelo de inovação social universitária que descreva as dimensões e competências que configuram o mesmo, além dos possíveis indicadores para sua avaliação;
- Estratégias comuns para avaliação, ensino e aprendizado das competências;
- Orientações político-educativas para o estabelecimento de um sistema de créditos acadêmicos para a América Latina;
- Estratégias comuns para a medição do volume de trabalho dos estudantes e sua vinculação com os resultados do aprendizado nos planos de estudo;
- Quinze redes temáticas de universidades européias e latino-americanas trabalhando de forma ativa para a reforma e modernização das diplomações e do reconhecimento;
- Uma Rede de Responsáveis da Política Universitária (Centros Nacionais Tuning) trabalhando de forma ativa, e ainda aportando seu apoio e contexto político para as universidades. (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014a).

O PTAL define-se como um projeto que “(...) *busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia*” (BENEITONE et al., 2007, p. 15). Mais que a “transparência” entre os currículos das universidades envolvidas, o Projeto assume que se configura como uma metodologia que possibilita a aproximação com o EEES, um instrumento para aplicação, nos países latino-americanos, do mesmo modelo de organização e concepção da educação superior europeia:

Hoy Tuning es más que un proyecto; se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el Espacio de Educación Superior puede ser una realidad cada vez más cercana. (BENEITONE et al., 2007, p. 12).

Assim, as motivações para que haja um Projeto *Tuning* na América Latina são descritas como necessidade de comparabilidade, compatibilidade e competitividade da educação superior frente à globalização, para subsídio da mobilidade de estudantes e profissionais, sobretudo, tendo em vista que “*Los empleadores, actuales y futuros, dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación*

determinada” (BENEITONE et al., 2007, p. 12). Logo ao início do relatório, a passagem citada já deixa nítida a relação do Projeto com os interesses dos empresários e do mercado de trabalho de uma forma geral. À frente, o texto continua a argumentação sobre a formação de recursos humanos, a fim de que as instituições de educação superior ocupem um lugar na sociedade do conhecimento (BENEITONE et al., 2007).

Ainda sobre o lugar das universidades na sociedade, o PTAL afirma que estas devem assumir um papel crucial nos distintos processos que vem sendo construídos para a internacionalização das relações sociais, mas que para tanto necessita de reformas. Haveria que atender às demandas da sociedade, em nível local e global. Outro aspecto que é apontado como motivação para o PTAL diz respeito à questão da cooperação com a Europa e o reconhecimento de diplomas. Trata-se da busca e construção de linguagens e mecanismos para compreensão recíproca dos sistemas de educação superior (BENEITONE et al., 2007).

Vê-se que o discurso é permeado de uma ideia de um Projeto que seria parte de algo maior: buscar a comparabilidade, compatibilidade e nutrir a competitividade entre os sistemas de educação superior em âmbito mundial, ou seja, a busca de “pontos de acordo” internacionais, primeiramente dentro da própria América Latina, ampliando para a Europa e outras partes do globo. Hoje, o Projeto *Tuning* já está em funcionamento nos Estados Unidos, na Rússia, na China, no continente africano, na Geórgia, Ucrânia, Cazaquistão, Quirguistão, Tajiquistão, Turcomenistão, Uzbequistão e Austrália⁴⁶. Trata-se da retomada da supremacia europeia no campo da produção do conhecimento, como explicita um dos objetivos do Processo de Bolonha.

⁴⁶ No site oficial do *Tuning Structures in Europe* (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014b), estão disponíveis links para os outros Projetos *Tuning*: *Tuning Educational Structures USA* (Disponível em: <http://tuningusa.org/>); *Tuning Russia Project* (Disponível em: <http://tuningrussia.org/>); *Tuning Africa Project* (Disponível em: <http://www.tuningafrica.org/>); *EU-China Tuning Study* (Disponível em: <http://tuningchina.org/>) e *Tuning CAEHA* (Disponível em: <http://www.tucahea.org/>). Acesso em: 20 nov. 2014.

Figura 4 - Impacto do Projeto *Tuning* no mundo.

Fonte: WAGENAAR, 2011, p. 8.

A figura a seguir demonstra a evolução da adesão mundial ao Projeto *Tuning*, em comparação com a divulgação dos documentos normatizantes do Processo de Bolonha:

Figura 5 - Processo de adesão ao Projeto *Tuning* mundialmente, comparativamente à evolução do Processo de Bolonha.

Fonte: WAGENAAR, 2011, p. 9.

Vê-se que o PTAL foi o primeiro a suceder o TESE, mas que posteriormente houve uma rápida adesão de outros interessados.

O PTAL indica que as universidades latino-americanas devem assumir as novas tendências universais em educação superior. O conhecimento e o manejo da informação traduzem o novo fator produtivo do desenvolvimento econômico e social, fazendo com que a universidade tenha que atualizar constantemente os conteúdos dos programas acadêmicos e busquem a harmonização dos estudos e sua flexibilidade. Os conhecimentos, nesta interpretação, tornam-se obsoletos rapidamente, tendo em vista uma vertiginosa e constante transformação do mercado de trabalho. Os estudantes, portanto, precisam adquirir competências que lhes permitam adaptação permanente à mudança (BENEITONE et al., 2007). É perceptível que o quadro esboçado pelo PTAL é relacionado às concepções de universidade para o mercado de trabalho, que forme mão de obra qualificada e adaptável aos ditos novos tempos, flexível, polivalente. O conhecimento é visto como essencial, tal

como apontado por André Gorz (2005), e o capital é humano. Ainda que se mencione sobre o cidadão comprometido, tal noção não é desenvolvida com a devida importância ao longo do relatório do Projeto, inversamente proporcional a maneira como se desenvolve o perfil profissional, ou seja, com muito mais afinho.

Otro elemento que se debe tomar en cuenta en este proceso de transformación de la educación superior es la nueva concepción del perfil profesional, que es consecuencia del avance del conocimiento y de las herramientas que existen. Es imprescindible que, sobre la base de soportes conceptuales innovadores y más complexos, con una mayor concentración del conocimiento que en el pasado, no solamente se creen nuevas carreras y desaparezcan otras, sino, inclusive, que aquéllas que permanezcan necesiten redefinir el perfil profesional (BENEITONE et al., 2007, p. 24).

Aparecem, como motivos desta proposta de reforma universitária, as ideias de “demandas da sociedade” em um mundo de “mudanças constantes” e a concorrência e necessidade de competitividade em um contexto mundial. Tais motivações são ainda envolvidas em uma áurea de fatalidade, como se não houvesse outra alternativa às universidades que a adequação a esta suposta realidade. “*La educación superior, según este discurso, debe adecuarse, rendir cuentas (accountability) a la sociedad y a las transformaciones en la composición de la demanda, sin olvidar, por supuesto, las nuevas exigencias respecto a la empleabilidad*” (FERNÁNDEZ, 2006, p. 273). No entanto, carecem, as motivações, de fundamentos reais, de forma que, na base deste discurso está a sustentação de um instrumento para manutenção da estrutura social capitalista:

No son, desde nuestra perspectiva, los motivos de los distintos ‘agentes sociales’ los que determinan el proceso. El movimiento, todo movimiento, carece de motivos, depende de motores. También aquí, los distintos agentes implicados en la reforma personifican una cierta legalidad al tiempo que la ignoran. La forma de aparición de este proceso, el mundo de la concurrencia (a la cual, según parece, debe ceder todo tipo de consideración) implica la elisión de las relaciones internas que determinan el movimiento real al tiempo que las disimulan. Tras la aparente autonomía representada por esa ‘decisión política’ se trasluce la automaticidad de un mecanismo, motor del proceso: la desesperada exigencia estructural de autorreproducción del capital (...) (FERNÁNDEZ, 2006, p. 273).

Mencionando ainda as motivações, o PTAL trata sobre o processo de ensino aprendizagem, indicando que no paradigma atual da educação superior, o foco do processo pedagógico passa a ser o estudante, e não mais o professor. A educação, portanto, é centrada na aprendizagem, e não no ensino. O estudante deve ter uma

posição mais ativa, enquanto que o professor passa ao papel secundário, de “facilitador”, “motivador” do processo (BENEITONE et al., 2007). Esta questão é relevante no Projeto e mostra um diálogo com as teorias escolanovistas, já criticadas nos dias atuais. Aqui vale apontar que há uma nítida redução do papel da docência, o que pode representar uma precarização da profissão docente. Assim, ainda que no papel pareça interessante a ideia do desenvolvimento da autonomia discente, na prática esta pode representar a precarização docente. Ainda, a perda da autonomia docente, expressa no planejamento do processo educativo, que seguiria, no modelo *Tuning*, uma lista de competências a serem alcançadas. Significaria, assim, a designificação do papel do docente, uma redução em sua atuação e autoridade, nos termos do que aponta Hanna Arendt (2011, p. 239):

Em todo o caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. (...)

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade.

Paradoxalmente, uma última motivação apontada no PTAL para que houvesse um projeto *Tuning* latino-americano se refere à internacionalização da educação superior. O relatório argumenta, neste sentido, que a globalização poderia significar uma incorporação de modelos estrangeiros, mas também que poderia facilitar o intercâmbio de modelos para melhoria de práticas internas e reafirmar a pertinência de uma visão local e global. Vê-se que o próprio relatório admite que se poderia tratar de uma importação de um modelo, que não seria uma situação indesejada se se tratasse da cópia de um “bom modelo”. Na leitura e análise dos relatórios do PTAL, comparados aos relatórios do TESE, a semelhança é evidente, tanto na estrutura do Projeto e forma de organização, como nos objetivos e resultados. Cabe pensar se as realidades educacionais das localidades que são alvo de cada um dos Projetos, Europa e América Latina, possuem o mesmo perfil de público, as mesmas necessidades sociais, ou seja, é possível pensar que as expectativas que a comunidade europeia possui com sua educação superior são idênticas às da comunidade latino-americana para com a sua?

3.2.2 Segunda fase: 2011-2013

Em 2014 é publicado o relatório oficial da segunda fase do PTAL que perdurou de 2011 a 2013, denominado: *Meta-perfiles y perfiles: una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina* (PANIAGUA et al., 2014).

Em sua segunda fase, o PTAL é definido como uma rede de comunidades de aprendizagem, formada por acadêmicos e estudantes interconectados, que refletem, debatem, elaboram instrumentos e compartilham resultados, a fim de desenvolver uma linguagem comum para compreensão dos problemas da educação superior (PANIAGUA et al., 2014), e também como uma metodologia, que possui como objetivo: “(...) *construir titulaciones compatibles, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia, preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países*”. (PANIAGUA et al., 2014, p. 10).

O PTAL, em sua segunda fase, foi organizado em 15 áreas temáticas: Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Informática, Matemática, Medicina, Psicologia e Química⁴⁷. Ademais, houve dois grupos transversais, um de Inovação Social⁴⁸, e o outro composto dos representantes dos CNTs.

⁴⁷ A Equipe de Coordenação da segunda fase era composta por Julia González (Universidad de Deusto), Robert Wagenaar (Rijksuniversiteit Groningen) e Pablo Beneitone (Universidad de Deusto). Os 15 Coordenadores das Áreas foram: César Esquetini (Administração - Universidad Tecnológica Equinoccial), Jovita Antonieta Miranda Barrios (Agronomia - Universidad de San Carlos de Guatemala), Samuel Ricardo Velez Gonzalez (Arquitetura - Universidad Pontificia Bolivariana), Loussia Penha Musse Felix (Direito - Universidade de Brasília), Ana Maria del Pilar Montañó López (Educação - Universidad Núr), Luz Angélica Muñoz González (Enfermagem - Universidad Andrés Bello), Armando Fernández Guillermet (Física - Instituto Balseiro), Iván Soto Espinoza (Geologia - Universidad Católica del Norte), Darío Campos Rodríguez (História - Universidad Nacional de Colombia), José Lino Contreras Véliz (Informática - Universidad Técnica Federico Santa María), Alba Maritza Guerrero Spinola de Lopez (Engenharia Civil - Universidad de San Carlos de Guatemala), María José Arroyo Paniagua (Matemática - Universidad Autónoma Metropolitana), Christel Hanne Altermatt (Medicina - Universidad de Chile), Diego Rodríguez Cárdenas (Psicologia - Universidad de la Sabana) e Gustavo Pedraza Aboytes (Química - Universidad Autónoma de Querétaro).

⁴⁸ O grupo de Inovação Social foi coordenado por Aurelio Villa, da Universidad de Deusto, e os estudos deste grupo resultaram na publicação, em 2013, do relatório *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. O relatório propõe um modelo de referencia para a organização e gestão das universidades para avaliação da Inovação Social Universitária Responsável (ISUR). “*Innovación Social Universitaria Responsable se entiende como una competencia organizativa de la universidad, desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global. Estas respuestas novedosas a los problemas sociales y globales se construyen con la*

Apresenta-se como objetivo geral desta segunda fase contribuir para a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina e, para tanto, foram definidos quatro eixos de trabalho para o PTAL nesta etapa: 1) Aprofundar os acordos de elaboração dos meta-perfis e perfis das 15 áreas temáticas do *Tuning América Latina*; 2) Colaborar com a reflexão sobre os cenários futuros para as novas profissões; 3) Promover a construção conjunta de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação de competências; e 4) Desenhar um sistema de créditos acadêmicos de referência que facilite o reconhecimento de estudos na América Latina como região e que se articule com os sistemas de educação superior de outras regiões (PANIAGUA et al., 2014).

O principal conceito trabalhado durante esta segunda fase do PTAL foi o de Meta-perfil da titulação de um determinado curso superior, que se diz ser constituinte do conceito de Perfil da titulação. Tais definições são fundamentais para o Projeto, uma vez que se relacionam com os resultados esperados de um curso, tratando-se do lugar no qual os distintos interesses, de alunos, de pais, de empregadores, e de políticos, convergem. É, portanto, um âmbito de disputa.

O conceito de Perfil da titulação foi tratado no âmbito do PTAL a partir das perspectivas das competências e dos resultados de aprendizagem, de maneira que “(...) *los perfiles de egreso de las titulaciones describen las características específicas de esa titulación en términos de resultados de aprendizaje y de competencias*” (PANIAGUA et al., 2014, p. 16). Para elaboração dos Perfis das titulações, o PTAL propôs quatro eixos considerados importantes para situá-los: I) Necessidades sociais e econômicas da região; II) Meta-perfil da área, entendido como a estruturação geral dos pontos de referência relativos a cada titulação; III) Considerações sobre as tendências de futuro na profissão e na sociedade; e IV) Missão específica da universidade que elabora o perfil do egresso da titulação.

Com relação ao primeiro eixo, “Necessidades sociais e econômicas da região”, o PTAL apontou que este possui relevância central, tratando-se especificamente sobre o papel da universidade frente à sociedade. Neste ponto, afirma-se que o objetivo central da universidade seria o de “(...) *desarrollar la*

participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia, generando valor y transformación social”. (VILLA et al., 2013, p. 104).

capacidad y los mecanismos para traducir los objetivos y las aspiraciones de la sociedad en tareas y procedimientos que la educación superior debe abordar y cumplir en términos cuantitativos y cualitativos” (PANIAGUA et al., 2014, p. 17), de forma que as principais motivações para uma determinada carreira deveriam ser a empregabilidade e o compromisso com a cidadania (PANIAGUA et al., 2014).

Seria preciso que a universidade considerasse, sobretudo, as necessidades da sociedade do conhecimento (PANIAGUA et al., 2014). O PTAL expôs, de forma clara e objetiva, seu alinhamento ideológico, que acredita ser a universidade responsável pela formação de profissionais de acordo com as necessidades do Capital, e da chamada sociedade do conhecimento, na qual o conhecimento torna-se a força produtiva principal (GORZ, 2005).

O segundo eixo, “Meta-perfil da área, entendido como a estruturação geral dos pontos de referência relativos a cada titulação”, referiu-se à construção de pontos de referência para cada uma das áreas disciplinares e desenvolvimento de sua compreensão (PANIAGUA et al., 2014). Esta construção se concretizou pela obtenção de listas de competências específicas para cada área, e também competências genéricas, válidas para qualquer curso superior. Tais listas poderiam, ainda, em nível mundial, serem comparadas, ou mesmo, servirem de ponto de referência para a reflexão em nível institucional, profissional e regional (PANIAGUA et al., 2014). Confirma-se, assim, a pretensão de um dos objetivos do Processo de Bolonha, que seria o de retomar o lugar da Europa enquanto produtora do conhecimento em nível mundial. Neste sentido, com *Tuning*, influenciaria diretamente outros continentes por uma lógica de conhecimento europeia, por uma lista de competências previamente escolhidas e que dariam conta das necessidades europeias para com a educação superior global.

O conceito de Meta-perfil de área, desenvolvido na segunda fase do PTAL, diz respeito a uma análise dos pontos de referência comuns de cada área do conhecimento envolvida no Projeto, por meio da discussão de sua classificação, estrutura interna e peso apropriado. Estes pontos de referência se tratam das listas de competências específicas de cada área, que não apresentavam hierarquização, ou seja, não havia disposição das competências entre mais ou menos importantes. Cabe ressaltar que em TESE não se trabalhou a noção de Meta-perfil, tratando-se, portanto, de uma inovação do Projeto latino-americano à “Metodologia *Tuning*”.

Meta-perfiles son las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias que dan identidad al área disciplinar. Los Meta-perfiles son construcciones mentales que categorizan, estructuran y organizan las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus interrelaciones (PANIAGUA et al., 2014, p. 23).

Neste sentido, os Meta-perfis explicariam a relação estabelecida entre as competências genéricas e as competências específicas de uma área disciplinar e serviriam como referência para o reconhecimento do título em outra instituição. Assim, um título deveria integrar em seus elementos constitutivos todos os componentes presentes no Meta-perfil da área (PANIAGUA et al., 2014). Neste reconhecimento, porém, o PTAL reafirma que o mais importante seria que os resultados desejados de determinado curso superior fossem compatíveis entre os países (PANIAGUA et al., 2014). Apontou-se, ainda, para a possibilidade de, por meio dos Meta-perfis, serem construídas titulações em conjunto entre instituições.

O objetivo central da construção do conceito de Meta-perfil, no entanto, parece ser o de dar concretude à globalização no campo da educação superior. O PTAL afirma que se trataria de uma ferramenta de comparação dos cursos superiores em nível global, tendo em vista que outros “*Tunings*” já estão em articulação para funcionamento em outras regiões do planeta: “*La posibilidad de contraste de los meta-perfiles de las áreas entre regiones plantea un camino mucho más concreto y transparente a la globalización, con la alternativa de pensar en un futuro meta-perfil global*” (PANIAGUA et al., 2014, p 25).

Entretanto, no mesmo trecho da explicitação deste objetivo, o PTAL enfatizou que o que se busca não é a homogeneidade, mas sim ressaltar a diversidade da região latino-americana (PANIAGUA et al., 2014). Aparentemente, parece um contrasenso a busca por um Meta-perfil único, global e, ao mesmo tempo, a exaltação da diversidade das culturas. Pode-se entender esta colocação, no entanto, a partir da constatação de que o TESE enfrentou resistência por parte das próprias universidades em sua implantação, e isso se manifestou em um problema político para o Processo de Bolonha de uma maneira geral. A colocação a seguir, referindo-se ao TESE, pode servir de análise igualmente para o PTAL, que coaduna dos mesmos objetivos:

Tuning acabou por deslizar demasiado hacia un modelo técnico de aplicación de los acuerdos de Bolonia que se hizo incómodo. Utilizando su propio lenguaje, podría decirse que Tuning pecó de ambición en la puesta en marcha de una visión y una metodología determinadas en lo que a la enseñanza universitaria se refiere, mientras que desatendía las repercusiones de su propuesta en los sistemas educativos nacionales y en las propias instituciones de educación superior, que eran al fin y al cabo las que debían y podían conducir la reforma (VARELA, 2009, p. 16).

A problemática, neste ponto, demonstra que, com a configuração da resistência das universidades como questão política gerou-se, posteriormente à primeira fase do TESE, nos relatórios seguintes, uma tentativa de amenização da postura mais enfática referente à harmonização e homogeneização dos currículos a todo custo, em detrimento das características das culturas locais. Pode-se concluir que

La dificultad de reforma siempre estuvo – especialmente en las primeras fases de la misma – en un malabarismo entre el objetivo político de impulsar el proceso de convergencia europeo, y entre el objetivo, también político, de respetar las diversidades nacionales (VARELA, 2009, p. 16).

No relatório da segunda fase do TESE ressalta-se, em vários momentos, desde o próprio título⁴⁹, a participação e importância das universidades no Projeto, como também de que são as responsáveis pelo desenho dos perfis dos programas acadêmicos:

Tuning está convencido de que los órganos formales de la universidad y la facultad académica implicada tienen que ser los últimos responsables del diseño final de cada programa. Ellos, en efecto, son los que tienen que juzgar el modo en que un programa podría preparar de la mejor manera posible a sus estudiantes de cara a su futuro como ciudadanos y miembros de la sociedad. Los órganos y el personal universitarios, en último término, son los que mejor equipados están para identificar los recursos necesarios para ofrecer un programa académico, y ello tanto en lo referente al personal docente, los apoyos logístico y técnico, etc (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 12).

Neste sentido, infere-se que, diante do enfrentamento pelo qual passou o TESE, o PTAL assimila, em sua argumentação, o mesmo dispositivo de amenização.

⁴⁹ Recordar-se aqui o nome do segundo relatório: *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*.

Ainda neste mesmo pensamento: como pode ser entendido que o PTAL incentiva a diversidade da região, uma vez que as competências escolhidas para toda a América Latina partem da listagem das competências europeias, sendo idênticas em sua maioria?

Referente ao terceiro eixo, “Considerações sobre as tendências de futuro na profissão e na sociedade”, o PTAL aponta para a incorporação da análise das tendências de futuro no desenho dos perfis das titulações, de forma que foram construídos cenários possíveis para as profissões por meio de entrevistas, durante o estudo das competências específicas de área (PANIAGUA et al., 2014). Neste eixo, o Projeto ressalta a preocupação com a adequação dos perfis profissionais definidos às tendências do mercado de trabalho, não se mencionando sobre a formação social.

Por fim, relacionado ao quarto eixo, “Missão específica da universidade que elabora o perfil do egresso da titulação”, o relatório do PTAL sinaliza para que se considere, no desenho do perfil da titulação, a missão da universidade. Sobre esta questão, valem as considerações expostas com relação ao segundo eixo.

3.3 METODOLOGIA *TUNING*

O PTAL visando à compreensão e à comparação dos planos de estudo, estabelece-se como metodologia, desenvolvendo-se em torno de três eixos: 1) Perfil da titulação; 2) Programa de estudos; e 3) Trajetórias do aprendiz (PANIAGUA et al., 2014).

O primeiro eixo, “Perfil da titulação”, foi mais desenvolvido na segunda fase, na qual houve a publicação do relatório *Meta-perfiles y perfiles: una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina* (PANIAGUA et al., 2014), cujos resultados foram expostos no item anterior desta dissertação.

No segundo eixo, “Programa de estudos”, entraram em discussão duas características do PTAL, uma que se refere à noção de trabalho dos estudantes, que desenvolvida resultou na concepção do já mencionado CLAR, cujos aspectos foram mais explicitados no relatório *Crédito Latino-americano de Referência – CLAR*

(PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, 2013). A outra característica em tela neste eixo tem relação com a reflexão sobre as competências, como aprender, ensinar e avaliá-las. Este eixo perpassou todo o PTAL.

Sobre o terceiro eixo, “Trajetórias do aprendiz”, o PTAL expôs que se tratava de uma perspectiva que se abria para maior reflexão futura, tendo em vista a consolidação de um sistema que se centrasse no estudante (PANIAGUA et al., 2014).

Tanto o TESE quanto o PTAL utilizaram-se da mesma perspectiva para definição do Projeto *Tuning*, de uma forma ampla, enquanto metodologia prática no âmbito dos planos de aprendizagem. Esta metodologia abrange cinco linhas de discussão que deveriam estar contempladas em todos os planos de estudo, e para todas as áreas disciplinares (BENEITONE et al., 2007):

1. Competências genéricas (acadêmicas de caráter geral);
2. competências específicas de cada área;
3. função dos ECTS como um sistema de acumulação;
4. enfoques de aprendizagem, didáticos e de avaliação;
5. função da promoção da qualidade no processo educativo (insistindo em sistemas baseados em uma cultura da qualidade institucional interna).

É proposto, neste sentido, um modelo de desenho de um programa de estudos. Este seria organizado a partir de oito etapas, as quais dizem respeito:

1. ao cumprimento de condições básicas, tais como a identificação da “(...) *necesidad social que se tiene del programa a nivel regional, nacional o europeo (...) consultándose a las partes interesadas: empleadores, profesionales y organismos profesionales*” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 32); o suficiente interesse acadêmico; a disponibilidade de recursos necessários na instituição ou fora dela;
2. à definição do perfil da titulação;

3. à descrição dos objetivos do programa e dos resultados de aprendizagem;
4. à identificação de competências genéricas e específicas de cada área a serem alcançadas no programa;
5. à tradução ao plano de estudo: conteúdo e estrutura;
6. à tradução a unidades e atividades educativas para alcance dos resultados de aprendizagem definidos;
7. à definição dos enfoques de ensino e de aprendizagem e de avaliação;
8. ao desenvolvimento de um sistema de avaliação para incrementar de modo constante a qualidade.

Apresenta-se, também, um fluxograma que demonstra o processo exposto, indicando que os programas de estudo deveriam melhorar-se através da “retroalimentação” e, também, da “alimentação prospectiva”, considerando os “desenvolvimentos da sociedade” (BENEITONE et al., 2007):

Figura 6 - Ciclo de desenvolvimento dinâmico da qualidade em *Tuning*.

Fonte: Adaptado de Beneitone et. al. (2007, p. 331).

A estrutura exposta parece demonstrar que o plano de estudos é visto a partir de uma perspectiva instrumental, que ademais de acreditar na pertinência de um determinado curso, sem que se explicita o que se compreende por “necessidade social” do mesmo, também recorre à noção unilateral de interessados no processo educativo como restrita ao setor produtivo, negligenciando a participação de outros interessados, como os próprios discentes, docentes e a sociedade, a partir de um conceito mais amplo.

Nesta abordagem, ainda é perceptível que se enfatiza a construção de um sistema de avaliação para que, a partir deste, se logre a qualidade. Sem maiores detalhamentos do conceito de qualidade proposto, e tão pouco de como se dariam as estratégias para sua verificação, resta entender que a avaliação no contexto apresentado é vinculada diretamente ao resultado esperado do processo, e tão somente entendida como um instrumento de controle.

3.4 QUADROS DE REFERÊNCIAS E O PROJETO *TUNING*

O relatório da segunda fase do TESE, elencando os progressos obtidos desde sua implantação, indica como fato relevante a Conferência de Berlim, ocorrida em setembro de 2003, na qual se propôs um Quadro Europeu de Qualificações.

Em 1999, na Europa, no âmbito da Declaração de Bolonha, iniciou-se a adoção de um primeiro quadro de referência de qualificações em nível internacional, com a finalidade de harmonizar os sistemas de educação superior neste ponto. Chamado de *Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area* (QF-EHEA) ou *Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Educação Superior* (QQ-EEES) funcionou juntamente com os Descritores de Dublin, datados de 2005.

Os quadros de qualificações são matrizes acadêmico-profissionais (pode-se dizer, híbridas) que contém informações sobre níveis de estudo e a qualificação correspondente a cada nível. De acordo com os documentos da reforma, esses quadros devem proporcionar a comparabilidade, compatibilidade, diversificação e transparência dos sistemas de educação superior dentre o EEES. (SIEBIGER, 2013, p. 80).

A Conferência de Berlim ressaltou a importância das qualificações, e de sua comparabilidade e compatibilidade em termos de empregabilidade, nível,

competências e perfis, de modo que os ciclos almejassem perfis e orientações distintas (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003). Os Descritores de Dublin surgem desta necessidade de esclarecer o que seria um primeiro e um segundo ciclos no Processo de Bolonha, pois traduziriam as diferenças entre os diversos ciclos dos sistemas de educação superior, componentes do EEES. Foram desenvolvidos pelo *Joint Quality Initiative Informal Group* (JQI).

Los Descriptores pretenden identificar la naturaleza de la titulación completa.

No son específicos para cada materia ni están limitados a las áreas académica profesional o vocacional. En ciertas disciplinas en particular, los descriptores deberán interpretarse dentro del contexto y del uso del lenguaje de esa disciplina. Siempre que sea posible, deberán establecerse referencias cruzadas entre ellos y cualquier expectativa/competencia publicada por la comunidad de académicos y/o profesionales relevantes.
(EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2005, p. 1)

Quadro 2 – Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Educação Superior (QQ-EEES)

CUADRO DE CUALIFICACIONES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR		
	RESULTADOS	CRÉDITOS ECTS
TITULACIÓN DE CICLO CORTO (DENTRO DE O VINCULADA AL PRIMER CICLO)	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del ciclo corto de educación superior (dentro de o vinculado al primer ciclo) se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y suele encontrarse a un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados; tales conocimientos ofrecen una base de apoyo para un campo de trabajo o formación profesional, para el desarrollo personal y para estudios posteriores de finalización del primer ciclo; • puedan aplicar sus conocimientos y comprensión de los mismos en contextos laborales; • posean la capacidad de identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos; • sean capaces de comunicar sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes; • posean unas habilidades de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía. 	Aproximadamente 120 créditos ECTS

Quadro 2 – Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Educação Superior (QQ-EEES) [continuação]

TITULACIÓN DE PRIMER CICLO	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del primer ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; • sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; • tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; • puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; • hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. 	Incluyen normalmente 180-240 créditos ECTS
TITULACIÓN DE SEGUNDO CICLO	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y, los amplían y mejoran, lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación; • sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; • sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios; • sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades; • posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo. 	Incluyen normalmente 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos en el nivel del segundo ciclo

Quadro 2 – Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Educação Superior (QQ-EEES) [continuação]

TITULACIÓN DE TERCER CICLO	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del tercer ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo; • hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica; • hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional; • sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas; • sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento; • se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento. 	No especificados
----------------------------	---	------------------

Fonte: EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2005, p. 4–6.

O QQ-EEES foi adotado até 2005, quando na Conferência de Bergen foi decidido por um quadro mais amplo, válido para todo o EEES, mas que abrangesse as qualificações também em outros níveis de educação, não somente o superior. Surge, assim, neste mesmo ano, o *European Qualifications Frameworks* (EQF) ou *Quadro Europeu de Qualificações* (QEQ). O QEQ é compatível ao Processo de Bolonha e ao QQ-EEES, e embora se admitam semelhanças, “Ambos visam apoiar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade laboral” (COMISSÃO EUROPEIA, 2008, p. 10), as diferenças também são assumidas:

O QQ-EEES pretende harmonizar os sistemas, enquanto que o QEQ pretende relacionar os sistemas entre si: Um dos objetivos centrais do processo de Bolonha é harmonizar os sistemas de ensino superior europeus, introduzindo estruturas de graus académicos comuns (sistema de graus académicos em três ciclos). Por outro lado, o QEQ não é um instrumento para harmonizar qualificações ou partes de sistemas de qualificações, destinando-se antes a funcionar como um tipo de dispositivo de conversão para tornar mais claras as relações entre as qualificações e os diferentes sistemas (COMISSÃO EUROPEIA, 2008, p. 10).

O QEQ pretende ser uma ferramenta para tradução dos sistemas de

qualificação europeus, através de oito níveis de referência descritos em termos de resultados de aprendizagem: conhecimentos, habilidades e competências. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014c). Busca funcionar como um quadro de referência geral das qualificações, com vistas a facilitar a mobilidade dos trabalhadores. Descreve os níveis de qualificação em termos de resultados de aprendizagem e define-se como um instrumento a ser utilizado pelos empregadores e instituições de educação e formação para reconhecimento das qualificações. A partir do QEQ, e até o ano de 2010, cada país deveria formular e/ou adequar seu próprio sistema nacional de qualificações e seu quadro nacional de qualificações, o *National Qualifications Framework* (NQF).

Nos termos do QEQ, a noção de qualificação é entendida como “(...) resultado formal de um processo de avaliação e validação, obtido quando um órgão competente decide que uma pessoa alcançou resultados de aprendizagem de acordo com determinadas exigências” (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 11), sendo que os resultados de aprendizagem dizem respeito a um “(...) enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer quando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência” (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 11).

Conhecimentos, por sua vez, são descritos como o resultado da assimilação da informação, por meio da aprendizagem, constituindo um acervo de fatos, princípios, teorias e práticas de determinada área de estudo, descritos, no QEQ, como sendo teóricos e/ou factuais. Aptidões são tratadas, no QEQ, como a capacidade de aplicar os conhecimentos e de utilizar recursos para conclusão de tarefas e solução de problemas. Podem ser cognitivas (lógicas, intuitivas e criativas) e práticas (destreza manual e recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos (COMISSÃO EUROPEIA, 2009).

Por fim, competência, no QEQ, trata-se da “(...) capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal” (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 11), em termos de responsabilidade e autonomia.

Quadro 3 - Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ).

QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES (QEQ)			
	CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIAS
NÍVEL 1	Conhecimentos gerais básicos.	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado.
NÍVEL 2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
NÍVEL 3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
NÍVEL 4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.

Quadro 3 – Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ) [continuação]

NÍVEL 5	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
NÍVEL 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho.	Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo.
NÍVEL 7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.

Quadro 3 – Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ) [continuação]

NÍVEL 8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.
----------------	---	--	--

Fonte: COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 2-3.

O quadro acima ilustra o QEQ, e está dividido em oito níveis, cada um definido por um conjunto de indicadores, que, por sua vez, dividem-se em conhecimentos, aptidões e competências. Estes indicadores especificam os resultados da aprendizagem esperados em cada nível, e válidos em quaisquer NQFs.

A partir do nível 5, o QEQ sinaliza a compatibilidade com o QQ-EEES. Desta forma, indica-se que o ciclo mais curto do QQ-EEES (no âmbito do primeiro ciclo ou a ele associado) corresponde aos resultados de aprendizagem do nível 5 do QEQ. O descritor do primeiro ciclo de estudos do QQ-EEES corresponde ao nível 6. O descritor do segundo ciclo, ao nível 7. E, finalmente, o do terceiro ciclo, ao nível 8 (COMISSÃO EUROPEIA, 2009).

O relatório da segunda fase do TESE indica que o QEQ utilizou-se dos resultados da JQI, ou seja, dos Descritores de Dublin, para sua formulação. Por outro lado, o mesmo relatório aponta que a JQI e a Metodologia *Tuning* são complementares, sendo que o primeiro se centraria na comparabilidade dos ciclos da educação superior em termos mais gerais, enquanto que o segundo pretenderia descrever os programas das titulações no nível das áreas disciplinares. É sabido, porém, que o TESE dedicou muito trabalho na proposição das competências genéricas, que seriam válidas para qualquer área de conhecimento.

Por fim, o relatório do TESE sugere que as três iniciativas (QEQ, JQI e o próprio *Tuning*) possuem um mesmo objetivo de “(...) *acrecentar la transparencia de*

la educación superior europea” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 15). No entanto, podem-se apontar críticas a esta suposta conciliação de projetos. Aparentemente, a JQI e seus Descritores de Dublin tratam-se de um projeto menos elaborado que o *Tuning*, e por isso foi mais viável politicamente. Os Descritores foram incorporados aos documentos oficiais do Processo de Bolonha, enquanto que o *Tuning* enfrentava as críticas das comunidades acadêmicas das universidades envolvidas no TESE:

(...) el trabajo de la Joint Quality Initiative (JQI) desbancó al proyecto Tuning y, de resultas de ello, sus Dublin Descriptors fueron trasladados a los principales documentos que jalonaron el proceso de Bolonia desde la reunión de Bergen, y se incorporaron finalmente a las disposiciones nacionales en materia de enseñanza universitaria. Es indiscutible que la JQI presentó un proyecto mucho menos definido y elaborado que Tuning pero, precisamente por ello, resultó ser más viable políticamente y, por consiguiente, más efectivo en la práctica (VARELA, 2009, p. 16)

Figura 7 - Estrutura do QEQ e dos NQFs de acordo com o *Tuning Educational Structures in Europe*.

Fonte: WAGENAAR, 2011, p. 10.

A figura acima, utilizada pelo TESE, ilustra a organização do QEQ, identificando que este abrange os quadros nacionais (NQFs). Este seria, para o

TESE, um âmbito de atuação conjunto, de forma que funcionasse como descritores mais específicos das áreas do conhecimento:

Figura 8 - Estrutura de funcionamento dos referenciais QEQ em conjunto com os referenciais *Tuning*, de acordo com o *Tuning Educational Structures in Europe*.

Fonte: WAGENAAR, 2011, p. 11.

De forma mais ampla, a perspectiva completa de funcionamento do sistema do QEQ, dos Descritores de Dublin e do TESE é ilustrada abaixo, na qual identifica-se que todos atuam de forma conjunta, uns de forma mais ampla que outros, uns mais pormenorizados que outros.

Figura 9 - Estrutura de funcionamento dos referenciais europeus em conjunto, de acordo com o *Tuning Educational Structures in Europe*.

Fonte: WAGENAAR, 2011, p. 12.

A diversidade de sistemas europeus que buscam elencar as qualificações existentes e dar-lhes uma organização, para fins de validação e reconhecimento de estudos, demonstra a amplitude da adoção da noção de competência e um esforço de validação desta em uma pedagogia possível.

3.5 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E *TUNING*: ASPECTOS CRÍTICOS

Neste ponto, torna-se de fundamental importância trazer à luz a definição da noção de competência utilizada no TESE, que impacta na noção utilizada no PTAL.

A noção de competência, em TESE, diz respeito a um conjunto de atributos relacionados ao conhecimento e suas aplicações, atitudes, destrezas e responsabilidades, que descrevem o nível de suficiência com o qual uma pessoa é

capaz de desempenhá-los (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003). As competências expressam os resultados de aprendizagem:

Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización de una experiencia de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje pueden estar referidos a una sola unidad o módulo de curso o a un período de estudios, por ejemplo un programa de primer o segundo ciclo. Por último, los resultados del aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la conceción de un número determinado de créditos y deben su formulación al cuerpo docente. (...)

Los resultados del aprendizaje se expresan en términos de competencias (...) (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 14)

As competências, por sua vez, são definidas como

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

No TESE as competências são divididas em genéricas, que seriam adotadas em qualquer área, e em específicas de cada área do saber. As competências genéricas, que interessam com maior precisão a esta pesquisa, são entendidas a partir da perspectiva de

*(...) **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).* (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 80, grifos dos autores).

Para tratar da noção de competência adotou-se, como metodologia de trabalho no âmbito do TESE, a aplicação de questionários à sociedade, para verificação das competências mais relevantes aos programas de estudo. Entrevistaram-se graduados, empregadores e acadêmicos das universidades participantes para identificação das necessidades da sociedade. Foram consultados 101 departamentos universitários em 16 países, 5.183 graduados, 944 empregadores e 998 acadêmicos, totalizando 7.125 pessoas.

Inicialmente, durante a primeira fase do TESE (2000-2002) contava-se com uma lista de 85 competências, que foram aplicadas em questionários e das quais

foram selecionadas pelo grupo de trabalho 30 competências genéricas finais, e reaplicadas em questionários definitivos para o público mencionado acima.

As 30 competências foram subdividas em (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003):

1. Competências instrumentais - descritas como competências que possuiriam uma função instrumental, subdivindo-se em:

- a) Habilidades cognoscitivas, que seriam a capacidade de compreender e manipular ideias e pensamentos;
- b) Capacidades metodológicas para manipular o ambiente, que seriam a capacidade de organizar o tempo e as estratégias para a aprendizagem, decisões ou resolução de problemas;
- c) Destrezas tecnológicas, que estariam relacionadas com a computação e a gerência de informação;
- d) Destrezas linguísticas, que seria a comunicação ou conhecimento de uma segunda língua.

2. Competências interpessoais – descritas como capacidades individuais de expressar sentimentos, habilidades críticas e autocríticas. Destrezas sociais relacionadas com habilidades interpessoais, trabalho em equipe, compromisso social e ético.

3. Competências sistêmicas – descritas como destrezas e habilidades concernentes aos sistemas como um todo, à capacidade do indivíduo ver como as partes de um todo relacionam-se e agrupam-se. Requerem a aquisição anterior de competências instrumentais e interpessoais.

A partir destes conceitos, foram apontadas, na primeira fase do TESE, as seguintes competências:

Quadro 4 - Competências genéricas do *Tuning Educational Structures in Europe*.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	
1.	Capacidad de análisis y síntesis.
2.	Capacidad de organizar y planificar.
3.	Conocimientos generales básicos.
4.	Conocimientos básicos de la profesión.
5.	Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6.	Conocimiento de una segunda lengua.
7.	Habilidades básicas de manejo del ordenador.
8.	Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
9.	Resolución de problemas.
10.	Toma de decisiones.
COMPETENCIAS INTERPERSONALES	
11.	Capacidad crítica y autocrítica.
12.	Trabajo en equipo.
13.	Habilidades interpersonales.
14.	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
15.	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
16.	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
17.	Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
18.	Compromiso ético.
COMPETENCIAS SISTÉMICAS	
19.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
20.	Habilidades de investigación.
21.	Capacidad de aprender.
22.	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
23.	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
24.	Liderazgo.
25.	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
26.	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
27.	Diseño y gestión de proyectos.
28.	Iniciativa y espíritu emprendedor.
29.	Preocupación por la calidad.
30.	Motivación de logro.

Fonte: Elaboração própria com dados de González e Wagenaar (2003, p. 83-84).

Os questionários foram traduzidos para 11 idiomas pelos membros do TESE e aplicados ao público pelas universidades participantes do Projeto, considerando algumas regras de procedimento, de acordo com cada seguimento. Com relação aos graduados, cada universidade deveria selecionar uma amostra de 150 pessoas, entre os terceiro e quinto anos, preferencialmente que já estivessem trabalhando. Já com relação aos empregadores, deveriam ser escolhidos 30, de organizações já conhecidas pelas universidades, que empregavam egressos dos cursos ou que potencialmente poderiam empregar. Para os acadêmicos, solicitava-se pelo menos 15 pessoas (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

Ainda de acordo com o relatório final da primeira fase do TESE, as respostas solicitadas nos questionários eram de dois tipos, a saber: 1) importância/nível de realização da competência; e 2) classificação das cinco competências que se consideravam mais importantes. Posteriormente, o grupo do Projeto analisou as respostas destes questionários, realizando uma comparação entre os dados obtidos, e chegando às listagens das competências consideradas mais e menos importantes para cada seguimento, como também as que eram perceptivelmente mais ou menos realizadas. Como não poderia ser diferente, o documento traz em sua perspectiva de análise, predominantemente, comparações entre as respostas dos empregadores com relação aos outros seguimentos, apontando como um dos mais surpreendentes resultados “(...) *el alto grado de correlación que existe entre la opinión de los graduados y de los empleadores en relación a la importancia que se da a las diferentes competencias enumeradas*” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 104). Assim, os dois grupos em comparação consideraram como competências mais importantes:

(...) la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la capacidad de resolver problemas; la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma y trabajo en equipo. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, pp. 104–105)

Por sua vez, no âmbito do PTAL, durante a primeira fase (2004-2007), adotou-se como conceito de competência:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (BENEITONE et al., 2007, p. 320).

Habilidades, por sua vez, são definidas por

Capacidades instrumentales, sociales, sistémicas, cognitivas, tanto genéricas como específicas, como leer, escribir, hablar en público, manejo informático, matemáticas. Las habilidades se relacionan con los perfiles profesionales o de egreso de los programas de estudio (BENEITONE et al., 2007, p. 321).

O PTAL apresentou, como resultado dos grupos de trabalho definidos, uma lista de competências genéricas, que se aplicaria a qualquer carreira da educação superior na região latino-americana, e listas de competências específicas, cada qual referente a uma das áreas disciplinares do Projeto.

Apresentam-se 27 competências genéricas para a América Latina, a saber:

Quadro 5 - Competências genéricas do Projeto *Tuning* América Latina.

1.	Capacidade de abstração, análise e síntese
2.	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
3.	Capacidade para organizar e planificar o tempo
4.	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão
5.	Responsabilidade social e compromisso cidadão
6.	Capacidade de comunicação oral e escrita
7.	Capacidade de comunicação em um segundo idioma
8.	Habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação
9.	Capacidade de investigação
10.	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente
11.	Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas
12.	Capacidade crítica e autocrítica
13.	Capacidade para agir em novas situações
14.	Capacidade criativa
15.	Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas
16.	Capacidade para tomar decisões
17.	Capacidade de trabalho em equipe
18.	Habilidades interpessoais
19.	Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns
20.	Compromisso com a preservação do meio ambiente
21.	Compromisso com seu meio sócio-cultural
22.	Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural
23.	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
24.	Habilidade para trabalhar de forma autônoma
25.	Capacidade para formulação e gestão de projetos
26.	Compromisso ético
27.	Compromisso com a qualidade

Fonte: Elaboração própria com dados de Universidade de Deusto (2014a).

A metodologia utilizada pelo grupo de trabalho do PTAL para identificação das competências genéricas acima elencadas foi, primeiramente, a de selecionar quais seriam estas competências. Cada um dos CNTs, assim, deveria elaborar uma lista de competências consideradas relevantes em seu país, baseados na lista das 30

competências genéricas apontadas no TESE. As listas de competências indicadas como fundamentais pelos CNTs foram enviadas ao núcleo técnico do PTAL que, reunindo todos os resultados, obteve um rol de 85 competências genéricas propostas pelos CNTs. Posteriormente, quatro grupos de trabalho das áreas específicas Administração, Educação, História e Matemática, em conjunto com o grupo dos representantes dos CNTs, votaram pela escolha das 27 competências genéricas para a América Latina. Estes grupos também definiram qual seria a metodologia de consulta à comunidade interessada, quais seriam estes indivíduos e sobre o quê seriam questionados.

Cabe aqui dar ênfase a alguns aspectos desta metodologia de escolha das 27 competências. Primeiramente que, considerando-se as competências como uma pedagogia fundamental a ser adotada nos sistemas de educação superior latino-americanos, parte-se para a consulta aos representantes CNTs, entretanto, da lista de competências do TESE. Demonstra-se, uma vez mais, a subordinação do Projeto latino-americano à proposta europeia, já que não se pensa na realidade latino-americana e busca-se uma adequação do Projeto europeu. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a escolha das 27 competências genéricas para toda a América Latina foi realizada pelo grupo de trabalho do próprio PTAL. Neste sentido, as competências, antes mesmo das entrevistas aos grupos considerados interessados, já haviam sido definidas, de forma que as entrevistas tão somente ajudaram a realizar uma hierarquização destas. Pode-se questionar, com isso, até que ponto se considera a legitimidade da lista de competências genéricas fundamentais para a América Latina. De acordo com o seu próprio relatório, esta lista de competências parece não sugerir a participação ampla na escolha das competências, mas sim, somente uma consulta para ratificação das mesmas.

Quadro 6 - Comparação entre as competências genéricas do *Tuning Educational Structures in Europe* e as do Projeto *Tuning América Latina*.

Nº	COMPETÊNCIAS DO TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE	Nº	COMPETÊNCIAS DO PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA
1	Capacidad de análisis y síntesis.	1	Capacidade de abstração, análise e síntese
2	Capacidad de organizar y planificar.	3	Capacidade para organizar e planificar o tempo
3	Conocimientos generales básicos.		
4	Conocimientos básicos de la profesión.	4	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão
5	Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	6	Capacidade de comunicação oral e escrita
6	Conocimiento de una segunda lengua.	7	Capacidade de comunicação em um segundo idioma
7	Habilidades básicas de manejo del ordenador.	8	Habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação
8	Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).	11	Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas
9	Resolución de problemas.	15	Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas
10	Toma de decisiones.	16	Capacidade para tomar decisões
11	Capacidad crítica y autocrítica.	12	Capacidade crítica e autocrítica
12	Trabajo en equipo.	17	Capacidade de trabalho em equipe
13	Habilidades interpersonales.	18	Habilidades interpessoais
14	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.		
15	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.		
16	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	22	Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural
17	Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	23	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais

Quadro 6 – Comparação entre as competências genéricas do *Tuning Educational Structures in Europe* e as do Projeto *Tuning América Latina* [continuação]

18	Compromiso ético.	26	Compromisso ético
19	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
20	Habilidades de investigación.	9	Capacidade de investigação
21	Capacidad de aprender.	10	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente
22	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	13	Capacidade para agir em novas situações
23	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	14	Capacidade criativa
24	Liderazgo.		
25	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.		
26	Habilidad para trabajar de forma autónoma.	24	Habilidade para trabalhar de forma autônoma
27	Diseño y gestión de proyectos.	25	Capacidade para formulação e gestão de projetos
28	Iniciativa y espíritu emprendedor.		
29	Preocupación por la calidad.	27	Compromisso com a qualidade
30	Motivación de logro.	19	Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns
		5	Responsabilidade social e compromisso cidadão
		20	Compromisso com a preservação do meio ambiente
		21	Compromisso com seu meio sócio-cultural

LEGENDA

Correspondência entre as competências
 Sem correspondência entre as competências

Fonte: Elaboração própria com dados de González e Wagenaar (2003) e Beneitone (2007).

A tabela acima busca identificar as competências específicas comuns entre o TESE e o PTAL. Tendo como ponto de referência as competências deste último, foco da análise aqui empreendida, percebe-se a semelhança entre pelo menos 24 competências, de forma que somente três competências latino-americanas não se remetem explicitamente a alguma das competências europeias, a saber: “Responsabilidade social e compromisso cidadão”, “Compromisso com a preservação do meio ambiente” e “Compromisso com o seu meio sócio-cultural”. Nota-se, assim, que as competências são muito parecidas entre as listagens, o que proporciona pensar que, de fato, houve uma “transposição” direta das competências europeias ao projeto latino-americano:

Lo más importante, sin embargo, es que la versión para Latinoamérica no toma prestada una metodología para elaborar un proyecto propio, sino que copia tal cual el listado europeo de competencias; las propuestas de enfoques para la enseñanza, aprendizaje y evaluación; la idea de unificar los créditos académicos, y – como algo original desde A.L. – el énfasis en la calidad de los programas. (ABOITES, 2010, p. 33).

O grupo de trabalho do PTAL, posteriormente à escolha das 27 competências, propôs a aplicação de entrevistas a quatro grupos para consulta sobre estas. Os grupos interessados foram denominados: **acadêmicos** – entendidos como docentes universitários que ministrassem aulas nas áreas temáticas trabalhadas pelo PTAL, sendo que deveriam participar pelo menos 30 acadêmicos de área de cada universidade envolvida; **graduados** – entendidos como pessoas que finalizaram um curso superior em alguma das áreas específicas abrangidas pelo Projeto, de 3 a 5 anos antes da data da entrevista, de forma que cada universidade participante deveria consultar pelo menos 150 graduados de cada área na qual estava participando no PTAL; **estudantes** – entendidos como pessoas que estavam cursando os dois últimos anos de um curso superior em alguma das áreas específicas abrangidas pelo Projeto, de forma que cada universidade participante deveria consultar pelo menos 150 estudantes de cada área na qual estava participando no PTAL; **empregadores** – entendidos como pessoas e/ou organizações que contratam graduados, ou pessoas e/ou organizações que mesmo sem comprovação de que contratam graduados das universidades participantes do Projeto, considerou-se que teriam postos de trabalho interessantes para os graduados, de forma que cada universidade participante deveria consultar pelo

menos 30 empregadores de cada área temática que representasse a universidade no PTAL (BENEITONE et al., 2007).

Os grupos acima elencados foram consultados sobre duas variantes: **grau de importância** – definido como a relevância da competência para o trabalho na profissão; e **grau de realização** – alcance da competência como resultado de ter concluído determinado curso superior. Os entrevistados deveriam valorar tais variáveis em uma escala assim determinada: 1 = nada; 2 = pouco; 3 = bastante; e 4 = muito (BENEITONE et al., 2007). Assim, dada a listagem de 27 competências para um indivíduo, cada uma deveria ser valorada duas vezes, sendo uma com relação à importância, e outra com relação à realização. Estas medidas foram traduzidas em quantificadores de 1 a 4. Desta forma, por exemplo, a competência 16 poderia ter grau 3 de importância e 1 de realização.

Ao final, chegou-se a um número de mais de 22.000 questionários respondidos, e foi feito um ranking com as competências consideradas mais e menos importantes para cada grupo. Os resultados, posteriormente, foram comparados e feitas análises, que compõe o relatório da primeira fase do PTAL.

Neste sentido, para os **acadêmicos**, as competências consideradas **mais importantes** foram:

- 1º. Competência 26: Compromisso ético;
- 2º. Competência 10: Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
- 3º. Competência 1: Capacidade de abstração, análise e síntese;
- 4º. Competência 2: Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática;
- 5º. Competência 15: Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas;
- 6º. Competência 27: Compromisso com a qualidade.

E as competências **menos importantes** foram:

- 1º. Competência 21: Compromisso com seu meio sócio-cultural;
- 2º. Competência 19: Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns;
- 3º. Competência 18: Habilidades interpessoais;
- 4º. Competência 20: Compromisso com a preservação do meio ambiente;

- 5º. Competência 23: Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
- 6º. Competência 7: Capacidade de comunicação em um segundo idioma.

Para os **graduados**, as competências consideradas **mais importantes** foram:

- 1º. Competência 27: Compromisso com a qualidade;
- 2º. Competência 26: Compromisso ético;
- 3º. Competência 10: Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
- 4º. Competência 15: Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas;
- 5º. Competência 16: Capacidade para tomar decisões;
- 6º. Competência 2: Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.

E as competências **menos importantes** foram:

- 1º. Competência 5: Responsabilidade social e compromisso cidadão;
- 2º. Competência 22: Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural;
- 3º. Competência 23: Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
- 4º. Competência 21: Compromisso com seu meio sócio-cultural;
- 5º. Competência 7: Capacidade de comunicação em um segundo idioma;
- 6º. Competência 20: Compromisso com a preservação do meio ambiente.

Para os **estudantes**, as competências consideradas **mais importantes** foram:

- 1º. Competência 27: Compromisso com a qualidade;
- 2º. Competência 10: Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
- 3º. Competência 26: Compromisso ético;
- 4º. Competência 2: Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática;
- 5º. Competência 16: Capacidade para tomar decisões;
- 6º. Competência 15: Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas.

E as competências **menos importantes** foram:

- 1º. Competência 5: Responsabilidade social e compromisso cidadão;
- 2º. Competência 18: Habilidades interpessoais;
- 3º. Competência 21: Compromisso com seu meio sócio-cultural;
- 4º. Competência 20: Compromisso com a preservação do meio ambiente;
- 5º. Competência 23: Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
- 6º. Competência 7: Capacidade de comunicação em um segundo idioma.

E, finalmente, para os **empregadores**, as competências consideradas **mais importantes** foram:

- 1º. Competência 26: Compromisso ético;
- 2º. Competência 27: Compromisso com a qualidade;
- 3º. Competência 10: Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
- 4º. Competência 2: Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
- 5º. Competência 15: Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas;
- 6º. Competência 17: Capacidade de trabalho em equipe.

E as competências **menos importantes** foram:

- 1º. Competência 22: Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural;
- 2º. Competência 9: Capacidade de investigação;
- 3º. Competência 21: Compromisso com seu meio sócio-cultural;
- 4º. Competência 20: Compromisso com a preservação do meio ambiente;
- 5º. Competência 23: Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
- 6º. Competência 7: Capacidade de comunicação em um segundo idioma.

O quadro a seguir ilustra o exposto, comparando as respostas dos quatro grupos:

Quadro 7 - Competências mais e menos importantes segundo o Projeto *Tuning* América Latina.

Nº	COMPETÊNCIAS GENÉRICAS DO PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA	COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES*				COMPETÊNCIAS MENOS IMPORTANTES*			
		AC	GRA	EST	EMP	AC	GRA	EST	EMP
1	Capacidade de abstração, análise e síntese	3							
2	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática	4	6	4	4				
3	Capacidade para organizar e planificar o tempo								
4	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão								
5	Responsabilidade social e compromisso cidadão						1	1	
6	Capacidade de comunicação oral e escrita								
7	Capacidade de comunicação em um segundo idioma					6	5	6	6
8	Habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação								
9	Capacidade de investigação								2
10	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente	2	3	2	3				
11	Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas								
12	Capacidade crítica e autocrítica								
13	Capacidade para agir em novas situações								
14	Capacidade criativa								
15	Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas	5	4	6	5				
16	Capacidade para tomar decisões		5	5					
17	Capacidade de trabalho em equipe				6				
18	Habilidades interpessoais					3		2	
19	Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns					2			
20	Compromisso com a preservação do meio ambiente					4	6	4	4
21	Compromisso com seu meio sócio-cultural					1	4	3	3
22	Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural						2		1

Quadro 7 – Competências mais e menos importantes segundo o Projeto *Tuning* América Latina [continuação]

23	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais					5	3	5	5
24	Habilidade para trabalhar de forma autônoma								
25	Capacidade para formulação e gestão de projetos								
26	Compromisso ético	1	2	3	1				
27	Compromisso com a qualidade	6	1	1	2				

Legenda: **AC:** Acadêmicos/ **GRA:** Graduados/ **EST:** Estudantes / **EMP:** Empregadores.

* Os números dentro das colunas indicam a ordem de importância da competência para cada um dos grupos

Fonte: Elaboração própria com dados de Beneitone (2007, p. 52–60).

O quadro 7 elenca as competências genéricas do PTAL, enumeradas de 1 a 27, de acordo com organização exposta no relatório do Projeto. Ao lado, organizam-se as respostas dos entrevistados, em competências mais importantes (colunas azuis) e menos importantes (colunas vermelhas) para cada grupo. Os números internos às colunas indicam a ordem de importância da competência para cada grupo, em mais ou menos importante, e vão de 1 a 6.

Assim, é possível perceber, por exemplo, que a competência 26, “Compromisso ético”, considerada como mais importante para os empregadores, também foi considerada importante pelos outros três grupos, acadêmicos, graduados e estudantes. O mesmo ocorre com a segunda competência mais importante para os empregadores, a 27, “Compromisso com a qualidade”. Igualmente, a competência 10, “Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente”; a competência 2, “Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática”; e a competência 15, “Capacidade para delinear e resolver problemas”, foram consideradas importantes para os quatro grupos consultados. Houve, portanto, coincidência entre as respostas dos quatro grupos quanto às competências consideradas importantes em cinco das seis competências, e devido a isso estão grifadas em negrito no quadro.

Ainda segundo os dados, os graduados e os estudantes concordaram que a competência 16, “Capacidade para tomar decisões”, também é uma competência importante. Somente os acadêmicos consideraram que a competência 1, “Capacidade de abstração, análise e síntese” é importante, assim como somente os

empregadores apontaram a competência 17, “Capacidade de trabalho em equipe”, dentre as mais importantes.

Já com relação às competências menos importantes, os dados demonstram que a competência 21, “Compromisso com o seu meio sócio cultural”, foi considerada menos importante para os quatro grupos, assim como a competência 20, “Compromisso com a preservação do meio-ambiente”, a competência 7, “Capacidade de comunicação em um segundo idioma”, e a competência 23, “Habilidade para trabalhar em contextos internacionais”. Houve coincidência entre as respostas dos quatro grupos quanto às competências consideradas menos importantes em quatro das seis competências, e devido a isso também estão grifadas em negrito no quadro.

A competência 22, “Valorização e respeito pela diversidade e pelo multicultural”, foi mencionada como menos importante para os empregadores e para os graduados; a competência 18, “Habilidades interpessoais”, foi indicada como menos importante para os acadêmicos e para os estudantes; e a competência 5, “Responsabilidade social e compromisso cidadão”, foi sinalizada pelos estudantes e pelos graduados como menos importante.

Somente os acadêmicos apontaram a competência 19, “Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns”, como menos importante, enquanto que somente os empregadores consideraram a competência 9, “Capacidade de investigação”, como menos importante.

É interessante perceber que, segundo o PTAL, uma competência que diz respeito ao compromisso do egresso com o seu meio sócio cultural possui concordância entre acadêmicos, estudantes e graduados como de menor importância para a formação, enquanto que o compromisso com a qualidade seria mais importante. O relatório, porém, não deixa claro sobre qual qualidade se está tratando. Compromisso com a qualidade dos processos de trabalho, possivelmente. O relatório, assim, demonstra que é mais desejável que o indivíduo priorize a qualidade de sua atuação no trabalho que a sua atuação enquanto cidadão.

Através do quadro é possível identificar que o relatório mostra que as competências possuem muita coincidência entre os grupos interessados e é notável que cinco das seis competências consideradas importantes para os empregadores

coincidam com o que os acadêmicos, os graduados e os estudantes também sinalizaram como primordiais. Neste sentido, estes dados demonstrariam um alinhamento da formação universitária, do pensamento dos acadêmicos, dos estudantes e dos graduados, com o que é esperado pelos empregadores. Não é possível, contudo, confirmar ou desmentir esta afirmação devido ao escopo desta pesquisa. O que se pode questionar, porém, é a forma como a coleta dos dados e as conclusões do estudo do PTAL foram realizadas.

Bolívar (2009, p. 119) ressalta que não se pode estabelecer um ranking de competências partindo de questionários aplicados a empregadores, graduados e acadêmicos, uma vez que se permite o estabelecimento de “(...) uma discutível subordinação aos chamados ‘empregadores’”. Assim, o enfoque torna-se funcional, orientado à demanda: “(...) coloca no centro os resultados obtidos pelo indivíduo mediante uma ação determinada, ao mesmo tempo em que, como contextualmente dependente, não existam independentemente do contexto e da ação” (BOLÍVAR, 2009, p. 120-121).

Cabem alguns apontamentos diante deste cenário. O primeiro diz respeito ao fato de que os questionários aplicados continham uma lista de 27 competências previamente escolhidas pelo grupo de trabalho do PTAL, e não havia possibilidade aparente de inclusão ou exclusão de competências à listagem pelos entrevistados. Valorando-se uma lista relativamente pequena de competências, as possibilidades de coincidências aumentam significativamente. Ademais, valora-se um universo limitado de competências indicadas. Talvez em perguntas abertas, sem uma lista de competências, ou com uma relação de competências em maior número, houvesse menor índice de coincidência nas respostas.

Um outro aspecto a ser considerado trata-se da questão da aplicação de um questionário sobre competências sem que se apresente, aos entrevistados, o que se entende por competência, qual a finalidade deste conceito em educação e qual o contraponto ou alternativa a esta pedagogia. Como se duvida ou se questiona o que não se conhece? Ou seja, será que todos os entrevistados sabiam o que significa uma pedagogia por competências e responderam ao questionário conscientes do que faziam? Tais questionamentos remetem, novamente, a legitimidade da metodologia adotada no PTAL.

Outro conceito de fundamental importância que é discutido durante o PTAL refere-se ao de Meta-perfil da titulação, já mencionado anteriormente nesta pesquisa. Tal noção vincula-se a de competências, na medida que o Projeto ressalta que

(...) la forma en que se han trabajado los meta-perfiles en las áreas nos remiten a conceptos integrales, como agrupaciones o categorías que cubren la esencia de los resultados del aprendizaje y los guían hacia los perfiles designados. Definen el desarrollo de las competencias en áreas amplias del perfil, describiéndolo y haciéndolo aplicable a los distintos contextos académicos y profesionales. Estos conceptos amplios ofrecen una visión sintética de las competencias clave en una titulación permitiendo una mayor claridad e identificación de los elementos del perfil, facilitan y hacen más concreta la formulación de los perfiles, focalizándose en un número reducido de ejes centrales (PANIAGUA et al., 2014, p. 181–182).

O conceito de Meta-perfil apresentado no relatório do PTAL parece relacionar-se com o do sistema QEQ, a partir da concepção de um perfil único, mais amplo, que determina linhas gerais do que deveria ser contemplado nos perfis das titulações e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Cabe enfatizar que, ao justificar a importância do conceito de Meta-perfil, o relatório do PTAL menciona a importância de que sejam superados desafios regionais, e de maneira menos específica, cita ainda o atendimento das necessidades de “alguns contextos e pessoas específicas”, contribuindo para a “harmonia global” e a “compreensão em nível internacional”.

*(...) el reto de conseguir unas titulaciones comparables, con transparencia y que puedan ser reconocidas, unas titulaciones de algún modo universales, pero que a la vez respondan a los desafíos regionales y nacionales, unas titulaciones que recojan las inquietudes y las necesidades de unos contextos y de unas personas específicas, que hablen con sus acentos y no estén huérfanas del alma local, variada, llena de color mientras entienden y contribuyen a la **armonía global** y se expresan en lenguajes y categorías **comprensibles a nivel internacional** (PANIAGUA et al., 2014, p. 180, grifos nossos).*

Neste ponto, alguns questionamentos se fazem necessários, tais como o que seria uma “harmonia global” e para quem ela seria interessante. Se se compreende harmonia nos termos da sintonização proposta em *Tuning*, enquanto projeto mundial, esta certamente seguiria os parâmetros do que é aceitável e adequado aos interesses da Comunidade Europeia e aliados, ou seja, a adoção de um currículo de formação profissional de acordo com as necessidades do mercado de produção

mundial e com a nova divisão internacional do trabalho, na qual a América Latina ocupa um lugar secundário. A compreensão em nível internacional dos currículos de cursos superiores somente facilitaria o trânsito da mão de obra qualificada na sociedade global.

O que se nota, com as propostas dos Projetos *Tuning* anteriormente analisados, é a busca de uma reforma curricular universitária, por meio do enfoque por competências. Tal enfoque impõe à educação, especialmente à superior, a função de formadora profissional tão somente. *Tuning* proporciona, neste sentido, um diálogo entre os processos de produção e a formação profissional, sendo que a convergência tem seu foco na formação de mão de obra qualificada. Para cumprimento do objetivo de elevar a competitividade educacional internacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental (CATANI; EIRÓ, 2011).

A noção de competência é adotada, neste contexto, como viabilizadora deste objetivo, considerando que ambos os Projetos justificam-se por meio da busca de uma maior objetividade, para entendimento e reconhecimento dos títulos em nível internacional. Pode-se pensar que as ferramentas para estas comparações são de natureza qualitativa e quantitativa, desenvolvidas para uma total abrangência do processo de validação. Com relação às qualitativas, propuseram-se as listas de competências genéricas, que seriam as mesmas para todos os cursos em nível global, e as listas de competências específicas, que seriam norteadores para a formulação dos PPCs mundialmente. As quantitativas trataram-se dos créditos acadêmicos, baseados no sistema ECTS, que funcionariam como moeda, quantificadora, do trabalho do estudante.

É possível concluir, assim, considerando este quadro, que a motivação final dos Projetos *Tuning* configura-se por meio do desejo de que a formação superior fosse algo também concreto e reconhecível, quantificável como uma moeda, de maneira que possibilitasse a verificação objetiva dos conhecimentos e sua imediata transposição em forma de valores. Nesta situação ideal para o mercado, seria possível identificar o valor de troca de um indivíduo por haver concluído um curso “x”, e caso fizesse outro curso “y”, seu valor de troca seria atualizado. Tratar-se-ia da tradução perfeita da mercadoria humana e do valor do conhecimento.

Nas palavras de Aboites (2010, p. 25), o PTAL trata-se de uma iniciativa que

(...) 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a A.L.; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades; 3) mantiene la tesis del “pensamiento único” trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y para toda América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de esta región; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria.

Neste sentido, o autor aponta que uma grande implicação do PTAL é a orientação predominantemente empresarial e mercadológica, isto porque responde a uma economia que requer do campo da educação, especificamente da educação superior, a formação do capital humano, uma vez que haveria a exigência, por parte dos empregadores, de conhecer melhor o que seria, na prática, um determinado título. Com uma lista de competências disponível por curso, e padronizada entre os países, seria mais fácil este trabalho de escolha dos melhores profissionais, e desta maneira,

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

O modelo de competências impacta, portanto, na autonomia universitária de elaboração dos planos de estudo e pesquisa e no papel social destas instituições de serem responsáveis por pensar e propor os rumos dos conhecimentos necessários para suas sociedades. Se os títulos universitários parecem, assim, aos empregadores, muito vagos, o novo instrumento proporcionaria transparência, de forma que “*Competencia por competencia, el empleador puede comparar con toda precisión a dos o más candidatos*” (ABOITES, 2010, p. 35). A universidade, neste modelo, não seria mais o local da produção do conhecimento, da pesquisa, da formação social, mas antes, formadora para um rol de competências determinadas em função das necessidades do mercado de trabalho, ou da sociedade globalizada, ou mesmo da chamada sociedade do conhecimento:

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

Outro ponto que merece discussão se refere à questão do pensamento único para toda a América Latina. Assim como a Europa, a região latino-americana, por sua formação histórica, é um lugar de diversidade de culturas, o que torna uma tentativa de “padronização” da formação superior uma tarefa de certa forma pretenciosa, ou mesmo, impositiva.

Es, en este sentido, un modelo y un método de selección de las competencias sumamente restrictivo, poco incluyente e inclinado al pensamiento y carácter únicos. Es tan escaso el espacio destinado propiamente al conocimiento que este viene a ser más bien un conjunto de fragmentos, cápsulas informativas que necesariamente ofrecen sólo el conocimiento más inmediato y superficial para ejercer la profesión. (ABOITES, 2010, p. 35).

A contradição entre a convergência dos sistemas e a defesa da diversidade, notável no PTAL, é igualmente perceptível no TESE, sobre o qual Fernández (2006, p. 277) argumenta:

Este documento, como todos los que se asocian a la reforma educativa, está plagado de violaciones del principio de no contradicción (...) A efectos de brevedad, dejémoslo tan solo apuntado: no es posible defender la diversidad educativa y la convergencia de las instituciones de educación (...).

A formulação de uma lista de competências por curso e, logo, a aplicação de uma pedagogia que tenha como foco o processo de aprendizagem, e não a transmissão dos conhecimentos, leva a questionar também a cerca da possibilidade de espaço a criatividade e criticidade do discente, frente ao processo de ensino aprendizagem. “*Se trata de una formación esencialmente fragmentada (...) Abstraído de los contextos sociales y regionales, el modelo no puede ni intenta siquiera poner al estudiante en contacto con los procesos de conocimiento profundos (...)*” (ABOITES, 2010, p. 36).

Formar profissionais competentes não é o mesmo que formar por meio de competências. O elemento diplomado pela universidade tem de ser competente, isso é óbvio, mas também deve ser responsável. Deve ter consciência de sua função na sociedade e não ser, simplesmente, um instrumento para a produção de riquezas das grandes empresas (MELLO; DIAS, 2011, p. 420).

Segundo Bolívar (2009, p. 104), “Toda uma larga tradição, desde Tyler, qualificada de enfoque técnico-administrativa, tem colocado no planejamento ou no desenho curricular a base da melhoria do ensino”. Esta afirmação demonstra, assim, uma posição política de organização da educação, que acredita ser através da reestruturação curricular que se solucionam problemas educacionais, tais como a finalidade da educação e qual formação que se pretende, quais os objetivos que se quer para certa comunidade dentro de determinada sociedade.

O projeto de uma titulação é, neste sentido, um processo de reflexão e de tomada de decisões sobre os objetivos que se queira alcançar, os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidos. A proposta educacional é justificada em função de um contexto profissional e disciplinar específico, considerando o compromisso público da formação que se pretende proporcionar (BOLÍVAR, 2009). O planejamento do currículo da educação superior supõe prever como se quer que os processos formativos aconteçam, tratando-se sempre de uma atividade intencional, com propósitos definidos (BOLÍVAR, 2009). No PTAL a ênfase dá-se nos resultados da aprendizagem, naquilo que os estudantes serão capazes de fazer ao término do processo educativo. O enfoque por competências gera, ainda segundo o autor, uma formação mais generalista. “A formação inicial, por sua vez, deve ser complementada com um processo de aprendizagem ao longo da vida” (BOLÍVAR, 2009, p. 106-107).

Neste sentido, configurando-se o modelo de pedagogia das competências para o delineamento do currículo da educação superior, permite-se “Partir do perfil profissional, como base para a tomada de decisões seguintes, supõe subordinar o ensino universitário a um mundo do trabalho, ‘empregadores’, expresso agora em termos de competências” (BOLÍVAR, 2009, p. 121). O autor ainda alerta que tal modelo se trata de uma nova formatação da pedagogia por objetivos, da década de 1960, de forma que a tarefa universitária ficaria, por fim, limitada a algumas

competências que remetem às elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa (BOLÍVAR, 2009).

Pode-se considerar que o foco do debate dá-se em torno do modelo de universidade que se deseja na atual sociedade, muitas vezes denominada de sociedade do conhecimento, tal como avaliar o impacto de atuação do campo da economia na educação, colocando em tela, portanto, qual formação dos sujeitos se pretende frente aos chamados “desafios da contemporaneidade” – quer-se um sujeito cidadão reflexivo, ou quer-se um sujeito flexível, formado para melhor adaptação às mudanças de cenários econômicos:

O debate sobre o novo plano das titulações em termos de competência não é somente técnico, primeiramente é político e ideológico: qual deve ser a função da universidade em relação à formação (formar para o emprego ou introduzir o aluno a um universo cultural) e o tipo de profissionalização requerida. (...) No geral o que se discute é mesmo o modelo de Universidade, o qual deve mediar entre o modelo acadêmico (Humboldt) e o profissionalizante (anglo-saxão ou neoliberal). (BOLÍVAR, 2009, p. 118).

Neste cenário, a formação por competências insere-se como pedagogia viável, requerida para formação do sujeito polivalente, frente ao modelo propedêutico:

A abordagem por competências tem como aspecto central o foco nos resultados e menos no processo. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes *capazes para* executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentalizá-los para a aprendizagem ao longo da vida. Se há uma face positiva nessa perspectiva, que é avaliar a qualidade da educação oferecida, ela fica sujeita ao que se concebe como resultado esperado da formação do estudante. Ou seja, se os valores do livre mercado presidirem a constituição dos fins da educação, a tendência é de empobrecimento da qualidade e da mudança da concepção de educação (mais ampla) para se aproximar mais do treinamento (bastante restrita). (CATANI, 2010, p. 7).

A formulação dos estudos em termos de perfis profissionais consolida “(...) a expressão de novos modos de regulação e intervenção do mundo empresarial e estatal que, em função de uma racionalidade instrumental, exige passar o ensino de um processo para um produto” (BOLÍVAR, 2009).

Os Projetos *Tuning* demonstram serem documentos transpassados de um discurso alinhado às demandas produtivas, no sentido de que

(...) la necesidad de reformar una Universidad rígida, excesivamente académica y alejada de la sociedad, burocrática, esclerótica, poco abierta al cambio y a la incertidumbre; la jerga antiautoritaria, la crítica a las jerarquías y la concepción de la institución como una organización de iguales, de 'colegas', de asociados; el tono prescriptivo y las exigencias de flexibilidad y adaptación a 'las demandas cambiantes del entorno'; el énfasis en el aprendizaje permanente y en el manejo de las nuevas tecnologías; las ideas de 'liderazgo', de 'calidad', de 'satisfacción del cliente', de 'transversalidad', de 'multidisciplinariedad'; la creación de círculos de expertos y consultores externos a la Universidad; la apología del cambio, del riesgo y la movilidad, etc., etc., (dejémoslo aquí); todos estos rasgos, decimos, muestran una absoluta simetría con el discurso y las necesidades de la moderna organización y la empresa flexible (...) (FERNÁNDEZ, 2006, p. 278).

Catani e Eiró (2011) apontam ainda que da forma como hoje está colocado, o PTAL caracteriza-se como uma proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho — mais do que para a unificação do bloco latino-americano. Trata-se de uma proposta de ação educacional voltada para o bom desempenho, essencialmente dirigida ao setor produtivo. Neste sentido, seriam, estes formados, capazes de refletir a cerca da realidade de seu país?

Cuando el contenido tradicional de una disciplina, sólido, pesado, denso, se convierte en un lastre para una economía de vértigo, volátil, fugaz, de 'corto plazo', debe ser, según su respectiva ductilidad, desplazado en beneficio de 'competencias' y destrezas profesionales; entonces, cuando sólo quedan puras destrezas técnicas que cambian de un momento a otro únicamente se puede 'aprender a aprender', sólo se puede aprender nada (FERNÁNDEZ, 2006, p. 282).

O que se propõe, em contrapartida, é uma educação crítica, libertadora, que foque nos conteúdos e na transmissão do conhecimento já produzido pela humanidade, a fim de que o indivíduo disponha do saber necessário para sua reflexão, questionamento e, logo, transformação social. Trata-se de um campo de lutas entre projetos distintos de sociedade, no qual, “(...) se o enfoque humanístico e propedêutico predominar, ainda que no longo prazo, os benefícios podem ser significativos” (CATANI, 2010, p. 7).

Remete-se, neste ponto, à concepção de trabalho como princípio educativo, a partir da perspectiva histórico-crítica, e que diz respeito a uma educação possível, humanizadora:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados

pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 17).

À educação superior, nesta concepção, cabe, além da formação profissional, a tarefa de organizar a cultura superior para deixá-la acessível a toda a população, independente de sua atividade profissional (SAVIANI, 2007, p. 161). Ou seja, trata-se da educação superior totalmente integrada à sociedade, que não se isola no academicismo, mas que também não se sujeita à reprodução do Capital.

Por fim, é importante ressaltar que o PTAL, apesar de recente, já está tomando concretude nos PPCs de certas universidades latino-americanas⁵⁰, o que torna essencial os estudos sobre esta política, ainda incipientes.

⁵⁰ Como exemplo, somente entre universidades brasileiras tem-se o Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da Universidade Federal da Bahia, que menciona que: “As competências e habilidades tomadas como referência no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia foram obtidas no Projeto *Tuning* – América Latina (...)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p. 11). Outro documento que faz referência ao PTAL é o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino-americana: “Este projeto incorpora também as recomendações do Projeto *Tuning* América Latina. (...) Entre as áreas estudadas encontra-se a Medicina. Os objetivos específicos foram elaborados tomando como base os acordos alcançados pelas 182 universidades latino-americanas e os 18 acordos entre os governos nacionais que participaram da primeira fase do projeto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, 2014, p. 6). O Projeto do Curso de Engenharia, da Universidade Federal de Uberlândia, igualmente remete ao PTAL como documento considerado em sua elaboração: “Pelas intenções políticas brasileiras de formação de blocos regionais, tais como o Mercosul, é de interesse a abordagem das conclusões das primeira etapa do Projeto *Alfa-Tuning* América Latina, finalizada em fevereiro de 2007. As principais conclusões, as quais coincidem com os demais grupos de discussão sobre o ensino, é que (...) o ensino deve estar baseado em competências (...) Essas competências foram consideradas nas discussões para a elaboração deste Projeto Pedagógico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2008, p. 10–11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o presente estudo iniciou-se a investigação partindo do pressuposto da existência de uma relação explícita entre trabalho e educação, evidenciada no caráter formativo do trabalho e no de ação humanizadora da educação. Desta forma, entende-se trabalho como princípio educativo, indissociável do conceito de educação. O sistema capitalista, porém, modifica essa relação, concebendo-se trabalho e educação como âmbitos desvinculados. Neste momento, a educação vê-se submetida ao campo da economia, e surgem teorias que visam adequar a formação às necessidades do capitalismo, em cada uma de suas fases.

Com a transição do regime de acumulação fordista-keynesiano para a acumulação flexível tem-se o advento da necessidade de um profissional mais autônomo, polivalente, que é requisitado pelo mercado mais por suas competências pessoais, e menos pelos conhecimentos adquiridos na educação formal. A responsabilidade, então, pela obtenção do emprego fica restrita ao plano individual, transitando entre o binômio qualificação/desqualificação do trabalhador, proporcionando um ambiente favorável à busca por mais competências.

Diante de um cenário de aumento dos trabalhos informais e temporários em detrimento ao de empregos formais, a concorrência por uma vaga acirra-se e cresce a procura por formação. À educação superior coloca-se o dilema entre manter-se na estrutura acadêmica, na pedagogia voltada ao ensino, à transmissão dos conhecimentos, ou adequar a formação a outra lógica, a da aprendizagem, dos currículos mais dinâmicos, mais flexíveis, norteados pelas competências exigidas pelo mercado. Frente à crença em uma sociedade do conhecimento, impõe-se como dominante a educação baseada na noção de competência.

Tal noção, porém, não é nova, e configura-se como um discurso mascarado em nova pedagogia, com fins em interesses bem consolidados de manutenção do regime de acumulação flexível. Trata-se de uma pedagogia que desconsidera o saber universal da humanidade, já consolidado. Constrói-se como um jargão, uma ideologia fácil que lança raízes em terrenos baldios, em oposição à tradição já construída na educação (SACRISTÁN, 2011b).

Com um traço significativo individualizante, competência remete-se ao sujeito, ao ser ou não competente, o que explicita seu caráter subjetivo. Neste sentido, como se poderia pensar em uma educação que visasse à aquisição de competências por um aluno, se o que se entende por competência é algo tão próprio da vida privada, subjetiva, do sujeito? “(...) afirma-se com uma força extraordinária a ética individualista. No campo pedagógico esta ética manifesta-se sob as noções de competência, habilidade, qualidade total, empregabilidade (...)” (FRIGOTTO, 2006, p. 14). Assim, percebe-se que tais pedagogias do “aprender a aprender” “(...) estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.” (DUARTE, 2008, p. 8).

Ao contrário deste postulado, entende-se aqui que a educação deve considerar o conhecimento já produzido ao longo da história da humanidade, já que este se configura como instrumento de reflexão e transformação social. Acredita-se, concordando com Duarte (2008, p. 8), “(...) ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.”.

É necessário, neste sentido, atentar-se que a Pedagogia das Competências, ao defender a formação de um aluno autônomo, criativo, concebe estes conceitos como sinônimos de adaptação à sociedade capitalista:

(...) essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2008, p. 12).

Autonomia não pode ser entendida, desta forma, como a capacidade de adaptar-se a um contexto dado, sem criticidade e escolha. Não se é autônomo executando as decisões que outros já tomaram. A educação verdadeiramente crítica e emancipadora precisa ensinar uma autonomia elaborada por meio da ideia de auto-governo e de “(...) uma concepção de autonomia como ‘ingerência’ legítima no processo de tomada da decisão, no qual, parafraseando Freire, as estruturas que se transformam são sujeitos da sua própria transformação.” (LIMA, 2004, p. 16-17).

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da acção educativa comprometida com o bem comum e o destino colectivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autónoma, de sujeitos produtores de regras. (LIMA, 2004, p. 16).

Com isso, explicitou-se que a Pedagogia das Competências constrói-se como discurso que visa à submissão da educação à lógica do regime de acumulação flexível, no qual a formação estaria voltada à construção do profissional polivalente, requerido pela atual estruturação do sistema produtivo. Este profissional requisitado, formado pelas competências, sem a reflexão sobre sua história, sobre a sua realidade, se mostraria como um ser desumanizado, desarraigado de sua cultura, como um homem

(...) sin tribu, sin ley, sin hogar, puede que sea, acaso, un fantasma. Sólo algo tan leve, tan volátil, puede someterse a la velocidad exigida por la 'moderna economía' en un mundo sin relieve convertido en pura superficie de tránsito; nunca un cuerpo cuya gravedad consiste en poseer cultura. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 276).

Outro ponto da pesquisa debruçou atenção sobre o Processo de Bolonha, enquanto uma política de educação superior supranacional, que responde ao contexto da acumulação flexível e dos discursos de sociedade do conhecimento e competência. O percurso investigativo, nesta medida, mostrou que o Processo de Bolonha pode ser entendido como resultado de uma série de debates e ações que já vinham sendo desenvolvidos na Europa a respeito da integração dos sistemas e a internacionalização da educação superior, como também sobre o reconhecimento de titulações acadêmicas e de qualificações profissionais no âmbito do bloco, todas estas medidas que tornariam a educação mais “flexível”. Apontou-se, especialmente, para a introdução da noção de competência nos documentos oficiais do Processo, que remete a um discurso presente nos documentos de organismos internacionais, notadamente Unesco e OCDE.

Ainda sobre o Processo de Bolonha, a pesquisa demonstrou que se trata de uma estratégia de concretização do ideário da Europa do Conhecimento, estabelecido na Estratégia de Lisboa. Neste sentido, no âmbito do Processo foi criada a Dimensão Europeia, um mecanismo de divulgação do Processo de Bolonha e de exercício de influência ideológica sobre outras regiões, além da Europa, tendo

em vista a concorrência no mercado de produção de conhecimento com os Estados Unidos e o Japão. Por meio desta Dimensão, ainda, o Processo mostrou que possui como um dos objetivos centrais a mobilidade de estudantes, uma vez que são vistos como futuros trabalhadores, que devem ser flexíveis:

Em um mundo globalizado, o Processo de Bolonha pretende estabelecer um modelo europeu universitário que seja capaz de permitir a mobilidade de estudantes (futuros trabalhadores), a adaptação às demandas produtivas contemporâneas e a possibilidade de que possa concorrer tanto com os padrões estadunidenses quanto os orientais de ensino e pesquisa científica. Nesse jogo internacionalizado, o Espaço Europeu de Educação Superior busca ampliar a esfera de influência europeia ao menos em dois eixos: o espaço geopolítico pós-soviético, aproveitando-se do vácuo de uma Rússia ainda debilitada estrategicamente, política e economicamente, e a América Latina, cujas relações com os países ibéricos data de alguns séculos, em função da colonização (CATANI, 2010, p. 12).

Por meio da análise acerca do Processo de Bolonha buscou-se primeiramente traçar um perfil de pensamento proposto por esta nova tendência em contraponto com uma postura de cunho mais social, que entende ser a educação um bem público a serviço do cidadão.

O Processo de Bolonha enquanto política pública aparece relacionado a interesses neoliberais de flexibilização e globalização da economia e dos pensamentos. Neste sentido, Bolonha, ainda que apresente pontos positivos para sua aceitação enquanto política educacional, tais como um mesmo sistema de créditos, facilitação de intercâmbios, entre outros; por outro lado, aplica-se como homogeneizador das diversidades culturais, incentiva a competitividade e deixa de lado a formação crítica do indivíduo, com o encurtamento dos currículos e sua tecnização.

Ao invés de (re)aproximar a universidade de sua função humanística e de seu caráter de instituição que permite o contraditório, o pensamento plural e a proposição de possíveis novos caminhos para os desafios sociais de nossa época, o Processo de Bolonha parece tender a aproximar a educação superior, conforme pode-se ler em vários analistas, da imitação das regras e regulações do livre mercado, entendido como paradigma de eficiência, desenvolvimento e combate ao suposto “inchaço” da presença do Estado na sociedade. (CATANI, 2010, p. 11).

Tendo como objetivo principal a análise do Projeto *Tuning América Latina* (PTAL), a pesquisa evidenciou que tal projeto se configura como uma aplicação do *Tuning Educational Structures in Europe* (TESE) na América Latina, sem alterações

substanciais. O PTAL estabeleceu-se como uma nova metodologia para a educação superior, fundada nos princípios das competências e resultados de aprendizagem, ademais do caráter da mudança do foco do ensino para a aprendizagem. Objetivou a consolidação de listagens de competências, genéricas para todos os cursos superiores, e específicas, para as áreas envolvidas no Projeto, que deveriam orientar a formação de todos os cursos da educação superior, ressaltando-se as características de compatibilidade e comparabilidade.

Os objetivos do PTAL e sua organização não se deram de forma esclarecida a todas as comunidades acadêmicas envolvidas. Viu-se que a escolha das competências genéricas, que regeriam a educação superior latino-americana a partir de então, partiu da lista das competências já definidas no TESE. Assim, o primeiro equívoco está na importação de um modelo pensado para uma sociedade muito diversa das latino-americanas, sem sequer adaptações, ignorando as diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas da região.

Ademais, o PTAL afeta diretamente a autonomia universitária, uma vez que esta não terá mais o papel de construção e reflexão do currículo, tendo em vista a região na qual está inserida, e logo, respondendo a sua função social. É possível questionar, desta forma, se um mesmo plano de curso poderia ser aplicado em países distintos, que possuem sociedades específicas.

Neste ponto, poderia se propor o debate dos riscos de que se adotem planos concebidos em contextos totalmente discrepantes à realidade da América Latina, quanto à homogeneização dos pensamentos e eminente intervenção da economia no âmbito da educação, descaracterizando-a e utilizando-se dela, fazendo com que a mesma submeta-se às regras do mercado, deixando de lado seu papel social.

Cabe ressaltar que o PTAL compromete-se com a formação profissional para o mercado prioritariamente, quando abre a consulta sobre as competências para os “empregadores”. A educação superior vê-se diante de um currículo compacto, funcional e polivalente, descaracterizado de sua função social, restando somente o tecnicismo. Constata-se que, no âmbito do PTAL “(...) *Enseñanza Superior y Formación Profesional de Grado Superior terminan siendo la misma cosa.*” (RIOJA NIETO, 2010, p. 362), instrumentalizados pelas competências.

(...) son las competencias que las empresas más valoran en sus futuros ejecutivos, las que ahora se convierten en el eje de la reforma universitaria.

Por otro lado, esas competencias no son prioritariamente de carácter cognitivo y, por tanto, no pueden transmitirse a través de los conocimientos de las diversas disciplinas. Ello nos conduce a otra cuestión relacionada con el sesgo profesionalizante que la reforma imprime al conjunto de la educación superior. (RIOJA NIETO, 2010, p. 361).

A educação é, desta forma, também um produto do mercado que se adapta à lei da oferta e procura. Qual será o lugar, neste novo modelo, para o amadurecimento crítico do indivíduo e para a sua formação intelectual, frente a cursos tecnicistas e de conteúdos condensados? O PTAL mostra-se, então, para além de um plano de reestruturação curricular, como um projeto político, eivado de metas que respondem à sociedade da acumulação flexível.

A partir do exame do PTAL no decorrer da pesquisa, foi possível identificar as ressonâncias do Processo de Bolonha em seus objetivos e estrutura, assim como seu alinhamento ao discurso das competências e à postura de formação para sustentação do sistema capitalista.

Servindo aos interesses privados, percebeu-se que o Processo de Bolonha enquanto política pública educacional visa a uma formação mercadológica, olhando para o ser humano enquanto item de mercado, que tem seu valor demarcado e deverá responder a esta sociedade não enquanto sujeito transformador e crítico, mas como um conjunto de competências facilmente identificáveis e rotuladas. Trazer, contudo, este tipo de política à América Latina é importar também um produto, um mercado, que responde às demandas europeias e que só reproduz a mesma ordem mundial vigente.

Neste sentido, verificou-se que a escolha da pedagogia das competências no âmbito do PTAL evidencia um posicionamento ideológico:

(...) utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo. (SACRISTÁN, 2011b, p. 16).

Espera-se, contudo, que o estudo apresentado colabore em evidenciar os processos de mercadorização que atingem as universidades latino-americanas, lugares que deveriam ser do debate, da diversidade, da construção cidadã:

(...) a universidade tem, entre outras, a missão de desenvolver a capacidade de criticar as competências, aperfeiçoá-las e revisá-las. Uma coisa é que entre as inquietações e referências dos estudos universitários o mundo do trabalho e das profissões seja uma preocupação importante e outra, muito diferente, é que a universidade seja como esse mundo quer. (SACRISTÁN, 2011b, p. 29).

Cabe, por fim, ressaltar, concordando com Frigotto (2001), a importância da manutenção da utopia por uma educação libertadora, igualitária, que colabore na promoção da transformação individual e social. É para isso que serve a utopia. É ela que ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias, **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 1, ano 15, p. 25-44, jan. 2010.
- ABOITES, H. Verbete Universidades. In: SADER, E. (Coord). **Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas na UFRJ, 2006, p. 1197–1205.
- ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.
- ANTUNES, F. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.27–57.
- ANTUNES, R. L. C. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 53–61, set. 2003.
- ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p.221–247.
- BENEITONE, P. et al. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-128.
- CACHAPUZ, A. F. A. Bolonha 2010. In: E. M. A. PEREIRA; M. L. P. ALMEIDA (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.93–107.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/mercosul/blocos/ALCA.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2014.
- CATANI, A. M. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso: 07 jul. 2014.
- CATANI, A. M.; EIRÓ, M. I. Projetos *Tuning* e *Tuning* América Latina: Afinando os Currículos às Competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1 Ano 10, p. 103–123, 2011.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p.408–415.

COMISSÃO EUROPEIA. **Explicar o quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2008.

COMISSÃO EUROPEIA. **Learning Opportunities and Qualifications in Europe**. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/ploteus/es/search/site?f\[0\]=im_field_entity_type:97](http://ec.europa.eu/ploteus/es/search/site?f[0]=im_field_entity_type:97)>. Acesso em: 13 nov. 2014c.

COMISSÃO EUROPEIA. **Programa Erasmus Mundus**. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/index_en.php>. Acesso em: 05 maio 2014b.

COMISSÃO EUROPEIA. **Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sistema Europeu de Transferência de Créditos: Manual do utilizador ECTS**, 1998. Disponível em: <<https://www.fc.ul.pt/sites/default/files/fcul/dep/dqb/doc/ECTS.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

COMISSÃO EUROPEIA. **Site oficial**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/about/index_pt.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014a.

CONSELHO DA EUROPA. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.coe.int/it/web/portal/home>>. Acesso em: 14 set. 2014.

CONSELHO DA EUROPA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa. In: PORTUGAL. **Diário da República**, Lisboa, 30 mar., 2000, p. 1303–1326. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/3A72A136-0B6E-4CA7-9E17-153E301D3B60/1235/Convencao_Lisboa.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

CONSELHO EUROPEU. **Conclusões da Presidência**: Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000. Lisboa: Conselho Europeu, 2000. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000003888/documento/0001/>>. Acesso em: 24 out. 2014.

CONSELHO UNIVERSITARIO IBEROAMERICANO. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.cuib.org/index.jsp>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

ENIC-NARIC. **Site oficial.** Disponível em: <<http://www.enic-naric.net/index.aspx>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. **Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur.** Budapest-Vienne, 2010. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2010_Budapest-Vienna_Declaration_FR.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Comunicado de Bergen.** 2005. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf>. Acesso em: 31 out. 2013.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Comunicado de Londres - Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior:** respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Londres, 2007. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf>. Acesso em: 05 maio 2014.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **El Proceso de Bolonia 2020:** El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década - Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior. Louvain-la-Neuve, 2009. Disponível em: <<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/DLovaina-2009.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Berlim.** 2003. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_berlim>. Acesso em: 31 out. 2013.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Praga.** 2001. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_praga>. Acesso em: 24 out. 2013.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Bolonha.** 1999. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>>. Acesso em: 24 out. 2013.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Sorbonne.** 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 24 out. 2013.

EUROPEAN AREA OF RECOGNITION PROJECT. **Site oficial.** Disponível em: <<http://eurorecognition.eu/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION. **Site oficial.** Disponível em: <<http://www.eurashe.eu/>>. Acesso em: 13 set. 2014.

EUROPEAN FREE TRADE ASSOCIATION. **Site oficial.** Disponível em: <<http://www.efta.int/about-efta/european-free-trade-association>>. Acesso em: 12 set. 2014.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Descritores de Dublin.** 2005. Disponível em:

<http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/matematicas/descargas/traballos_fin_gao_TFG/Dublin_Descriptors_es.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area** - Bucharest Communiqué. Bucharest, 2012. Disponível em: <<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

EUROPEAN STUDENTS' UNION. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.esu-online.org/>>. Acesso em: 17 set. 2014.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.eua.be/Home.aspx>>. Acesso em: 17 set. 2014.

FAURE, E. et al. **Aprender a ser: la educación del futuro**. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

FERNÁNDEZ, J. F. G. Algunas consideraciones acerca del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. **LOGOS**. Anales del Seminario de Metafísica, Madrid, v. 39, p. 269–284, 2006.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 59, ano XVIII, p. 225–269, ago. 1997.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v.10, n.1, p.41-62, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71–87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69–90.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. e.d. São Paulo: Cortez, 2006, p.13–18.

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

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

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 18°. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2009.

HERMO, J. P.; VERGER, A. Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el proceso de Bologna y el MERCOSUR. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [S.l.], p. 100-115, jan. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p100/22044>>. Acesso em: 16 maio 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pisa**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

KOPPE, L. R. **Transformações da Educação Superior na Europa: a reforma da educação superior na Alemanha pós-processo de Bolonha**, 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIMA, L. C. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educación**, Coruña, v. 11, n. 9, ano VIII, p. 9–18, 2004.

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, v. 13, n. 1, p. 7–36, 2008.

LYRA, M. G.; GOMES, R.; JACOVINE, L. A. G. O papel dos stakeholders na sustentabilidade da empresa: contribuições para construção de um modelo de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, p. 39–52, jun. 2009.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 1-17, set. 1999.

MARX, K. H. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã. Primeiro Capítulo (1845/1846)**. Editora Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

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

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: ____ (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.9–29.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DE PORTUGAL. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): Unesco, 2002.

NARIC; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. **Suplemento ao Diploma**. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5B10844A-95EA-4EE8-8AF0-E86EBC9497DE/1154/Supl_Diploma.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o Processo de Bolonha dez anos depois. **Revista Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 181–207, 2011.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. **La Definición y Selección de Competencias clave: Resumen ejecutivo**. Neuchâtel: OCDE, 2005. Disponível em: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

PANIAGUA, M. J. A. et al. **Meta-perfiles y perfiles: Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

PEREIRA, E. M. A. O Processo de Bolonha e a formação do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES: 10 anos da reforma universitária europeia. In: ____; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.17–37.

PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA. **CLAR: Crédito Latinoamericano de Referencia**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2013.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RASCO, F. A. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.198–232.

RIEDO, C. R. F.; PEREIRA, E. M. A. O Processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 59-79.

RIOJA NIETO, A. Hacia qué modelo de universidad converge Europa? **Revista Científica de Información y Comunicación**, Sevilla, v. 7, n. 14, p. 357–369, 2010.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: ____; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 69–101.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Conclusão geral. In: ____; _____. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997b. p. 201-207.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: ____; _____. (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997a. p. 15-24.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: ____ et al. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011b. p.13–63.

SACRISTÁN, J. G. Introdução. In: ____ et al. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011a. p.7-11.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. União Européia surgiu dos escombros da 2ª Guerra. **Jornal do Senado**, 3. Jul. 2006. Brasília. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2006/07/03/uniao-europeia-surgiu-dos-escombros-da-2a-guerra>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SIEBIGER, R. H. **O Processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais**. 2013. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SURSOCK, A. Dez anos de reformas do ensino superior na Europa. In: E. M. A. PEREIRA; M. L. P. ALMEIDA (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-91.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F; _____. (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 25-67.

TOYOTA. **Just-in-Time — Philosophy of complete elimination of waste**. Disponível em: <http://www.toyota-global.com/company/vision_philosophy/toyota_production_system/just-in-time.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

UNIÃO EUROPEIA. **Site oficial**. Disponível em: <<http://europa.eu>>. Acesso em: 21 out. 2014.

UNIÃO EUROPEIA. Tratado da União Europeia. **Jornal Oficial das Comunidades Europeias**, Maastrich, 29 de jul. 1992, n. 191, p. 1–112. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=PT>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. **Projeto Tuning América Latina: 2011-2013 Innovación Educativa y Social**. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/>>. Acesso em: 18 mar. 2014a.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. **Tuning Educational Structures in Europe**. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/>>. Acesso em: 22 set. 2014b.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Programa Babel**. Disponível em: <http://babel.up.pt/general_information?lang=pt.>. Acesso em: 18 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-americana, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

VARELA, J. L. M. La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. **Observar**: Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes, Barcelona, nº 3, p. 5-41, 2009.

VILLA, A. et al. **Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2013.

WAGENAAR, R. **From Project to Process: recent outcomes and new initiatives**. Groningen, 2011. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/presentations/Opening_Tuning_Academy_Groningen/PPT_Wagenaar_Opening_Tuning_Academy_Groningen.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. DA. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília: Unesco, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A - **Universidades participantes do *Tuning Educational Structures in Europe*, por país**

Apêndice B – **Universidades participantes do Projeto *Tuning* América Latina, por país**

Apêndice A - Universidades participantes do *Tuning Educational Structures in Europe*, por país

ALEMANHA

Aachen University of Applied Sciences
 Alice Salomon University of Applied Sciences
 Fachhochschule Osnabrück
 Technische Universität Braunschweig
 Universität Bochum
 Universität Göttingen
 Universität Hannover
 Universität Heidelberg
 University of Dortmund
 Zwickau University of Applied Sciences

ÁUSTRIA

Danube University Krems
 Oberösterreich
 Paedagogische Akademie des Bundes in
 Technische Universität Wien
 TUG Graz University of Technology
 Universität Graz
 Universität Innsbruck
 Universität Wien
 Vienna University of Technology

BÉLGICA

Arteveldehogeschool
 UFSIA Universiteit Antwerpen
 Université Libre de Bruxelles
 Universiteit Gent
 University of Liège

BULGÁRIA

Plovdiv University
 University of Rousse

CROÁCIA

University of Zagreb

DINAMARCA

Aarhus Universitet
 Jutland
 Technical University of Denmark
 The Aarhus School of Business
 The Danish University of Education
 The School of Nursing. University College
 Universitet Roskilde
 University of Copenhagen

ESLOVÁQUIA

Comenius University
 University of Economics, Bratislava

ESLOVÊNIA

University of Ljubljana

ESPAÑA

Universidad Autónoma de Madrid
 Universidad Complutense de Madrid
 Universidad de Cantabria
 Universidad de Granada
 Universidad de Salamanca
 Universidad de Zaragoza
 Universitat de Barcelona
 Universitat de Valencia
 Universidad de Deusto

ESTÔNIA

University of Tartu

FINLÂNDIA

Helsingin Yliopisto
 University of Helsinki
 University of Jyväskylä
 University of Oulu
 University of Tampere
 University of Turku

FRANÇA

CPE Lyon
 Ecole Supérieure de Commerce de Lille
 ENS Lettres et Sciences Humaines
 Lille
 Université de Marne la Vallée
 Université de Nice Sophia Antipolis
 Université des Sciences et Technologies
 Université Paris IX Dauphine
 Université Paris X Nanterre
 Université Pierre et Marie Curie, Paris VI
 Université Pierre Mendès France

GRÉCIA

Aristotle University of Thessaloniki
 Athens University of Economics and Business

Panepistimion Patron
University of Crete
University of Peleponnese

HUNGRIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Eötvös Loránd University
Semmelweis University

IRLANDA

Dublin City University
National University of Ireland, Galway
Trinity College Dublin
University College Cork
University College Cork — National
University of Ireland
University of Limerick
Waterford Institute of Technology

ISLÂNDIA

University of Iceland

ITÁLIA

ECTS Counsellor
Università degli Studi di Genova
Università degli Studi di Padova
Università degli Studi di Pavia
Università degli Studi di Roma "La
Sapienza"
Università degli Studi Roma Tre
Università di Bologna
Università di Padova
University of Trieste
Università degli Studi di Pisa

KOSOVO

University of Prishtina

LATVIA

University of Latvia

LITUÂNIA

Vilnius University

MALTA

University of Malta

MACEDÔNIA

Sts. Cyril and Methodius University

NORUEGA

Administration

Agder University College
Norwegian School of Economics and
Business
University of Bergen
University of Oslo
University of Tromsø

PAÍSES BAIXOS

Hanzehogeschool Groningen
Katholieke Universiteit Nijmegen
Rijksuniversiteit Groningen
Tilburg University
University of Amsterdam
University of Nijmegen
Vrije Universiteit Amsterdam

POLÔNIA

Jagiellonian University
Medical University Lublin
University of Nicholas Copernicus

PORTUGAL

Instituto Superior de Economia e Gestão
Universidade Aberta
Universidade de Aveiro
Universidade de Coimbra
Universidade de Évora
Universidade do Porto
Universidade Técnica de Lisboa

REINO UNIDO

Imperial College London
Imperial College of Science, Technology
and Medicine
London Metropolitan University
Loughborough University
University of Bath
University of Bristol
University of Edinburgh
University of Southampton
University of Strathclyde
University of Wales Swansea
University of Westminster

REPÚBLICA TCHECA

Charles University of Prague
Mendel University of Agriculture and
Forestry Brno

ROMÊNIA

Alexandru Ioan Cuza University
University of Bucharest

SÉRVIA E MONTENEGRO

University of Novi Sad

SUÉCIA

Chalmers University of Technology

Göteborg University

Lund University

University of Umea

University of Uppsala

SUIÇA

University of Fribourg

University of Lausanne

UCRÂNIA

Bogomolets Medical University

National Technical University Kharkiv

Odessa State Economics University

Polytechnic Institute

Fonte: UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014b.

Apêndice B – Universidades participantes do Projeto *Tuning* América Latina, por país

ARGENTINA

Instituto Balseiro
 Instituto CEMIC
 Universidad Nacional de Córdoba
 Universidad Nacional de Cuyo
 Universidad Nacional de Jujuy
 Universidad Nacional de La Plata
 Universidad Nacional de Lanús
 Universidad Nacional de Río Cuarto
 Universidad Nacional de Rosario
 Universidad Nacional de San Juan
 Universidad Nacional de San Luis
 Universidad Nacional de Tres de Febrero
 Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires
 Universidad Nacional del Litoral
 Universidad Nacional del Nordeste
 Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
 Universidad Nacional del Sur
 Universidad Tecnológica Nacional

BOLÍVIA

Universidad Autónoma Tomás Frías
 Universidad Católica Boliviana
 Universidad Evangélica Boliviana
 Universidad Mayor de San Andrés
 Universidad Mayor de San Simón
 Universidad Núr
 Universidad Privada Boliviana
 Universidad Privada del Valle
 Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra

BRASIL

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
 Universidade Anhanguera - Uniderp
 Universidade de Brasília
 Universidade de Caxias do Sul
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Universidade Federal de Ouro Preto
 Universidade Federal de Santa Catarina
 Universidade Federal de São Paulo
 Universidade Federal de Uberlândia
 Universidade Federal do Ceará
 Universidade Federal do Pará
 Universidade Presbiteriana Mackenzie

CHILE

Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos
 Pontificia Universidad Católica de Chile
 Universidad Alberto Hurtado

Universidad Andrés Bello
 Universidad Austral de Chile
 Universidad Católica de Temuco
 Universidad Católica del Norte
 Universidad Católica Silva Henríquez
 Universidad de Bio Bio
 Universidad de Chile
 Universidad de Concepción
 Universidad de la Frontera
 Universidad de Santiago de Chile
 Universidad de Tarapacá
 Universidad Diego Portales Fundación
 Universidad Técnica Federico Santa María

COLÔMBIA

Fundación Universidad del Norte
 Pontificia Universidad Javeriana
 Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario
 Universidad de Antioquia
 Universidad de Caldas
 Universidad de la Sabana
 Universidad del Valle
 Universidad Externado de Colombia
 Universidad Industrial de Santander
 Universidad Nacional de Colombia
 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
 Universidad Pontificia Bolivariana
 Universidad Tecnológica de Pereira

COSTA RICA

Instituto Tecnológico de Costa Rica
 Universidad de Costa Rica
 Universidad Estatal a Distancia
 Universidad Nacional

CUBA

Instituto Superior Minero Metalúrgico
 Instituto Superior Politécnico
 Universidad Central de Las Villas
 Universidad de La Habana

EQUADOR

Escuela Politécnica del Ejército
 Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
 Escuela Superior Politécnica del Litoral
 Pontificia Universidad Católica del Ecuador
 Universidad Central del Ecuador
 Universidad de Cuenca
 Universidad de Guayaquil
 Universidad de las Américas

Universidad del Azuay
 Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
 Universidad Nacional de Loja
 Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad Católica de El Salvador
 Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"
 Universidad de El Salvador
 Universidad Dr. José Matías Delgado
 Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
 Universidad del Valle de Guatemala
 Universidad Rafael Landívar

HONDURAS

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
 Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
 Universidad Autónoma de Chiapas
 Universidad Autónoma de Nuevo León
 Universidad Autónoma de Yucatán
 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Universidad Autónoma Metropolitana
 Universidad de Colima
 Universidad de Guadalajara
 Universidad de Guanajuato
 Universidad de Querétaro
 Universidad de Sonora

NICARÁGUA

Universidad Centroamericana
 Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe
 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - León
 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua
 Universidad Nacional de Ingeniería

PANAMÁ

Universidad de Panamá
 Universidad Latina de Panamá
 Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología
 Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior

PARAGUAI

Universidad Autónoma de Asunción
 Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción
 Universidad Nacional de Asunción
 Universidad Nacional de Concepción

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
 Universidad de Piura
 Universidad del Pacífico
 Universidad Nacional Agraria La Molina
 Universidad Nacional de Ingeniería
 Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
 Universidad Nacional Federico Villarreal
 Universidad Nacional Mayor de San Marcos
 Universidad Peruana Cayetano Heredia
 Universidad Peruana Unión
 Universidad Ricardo Palma

URUGUAI

Universidad Católica del Uruguay
 Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
 Universidad de la República

VENEZUELA

Universidad Católica Andrés Bello
 Universidad Central de Venezuela
 Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado"
 Universidad de Carabobo
 Universidad de los Andes
 Universidad de Oriente
 Universidad Experimental Simón Bolívar
 Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo
 Universidad Nacional Experimental del Táchira.

ANEXOS

Anexo A – Países componentes do Processo de Bolonha até 2010

Anexo B – Organograma do Sistema de Ensino Superior Português

Anexo C – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do *Tuning Educational Structures in Europe*

Anexo D – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do Projeto *Tuning América Latina*

Anexo A – Países componentes do Processo de Bolonha até 2010

Fonte: EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2014.

Anexo B – Organograma do Sistema de Ensino Superior Português

Fonte: MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DE PORTUGAL, 2014.

Anexo C – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do *Tuning Educational Structures in Europe*

Fonte: UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014b.

Anexo D – Mapa das instituições participantes por área específica da primeira fase do Projeto *Tuning* América Latina

Fonte: UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014a.