

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd – So

JURANY LEITE RUEDA

**O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA:
PROPOSTA, DISCUSSÕES E IMPLEMENTAÇÃO**

Sorocaba
2017

JURANY LEITE RUEDA

**O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA:
PROPOSTA, DISCUSSÕES E IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba
2017

RUEDA, Jurany Leite.

O Projeto Alfa Tuning América Latina: proposta, discussões e implementação/ Jurany Leite Rueda. -- 2017.
144 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Banca examinadora: Profa. Dra. Betania Jacob Stange Lopes;
Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques.
Bibliografia

1. Projeto Alfa Tuning América Latina. 2. Unicamp e o Ensino Superior. 3. Políticas Educacionais. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn). DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jurany Leite Rueda

O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA: PROPOSTAS, DISCUSSÕES E IMPLEMENTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - Orientador

UFSCar-Sorocaba – Assinatura: _____

Profa. Dra. Betania Jacob Stange Lopes

UNASP-EC – Assinatura: _____

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

UFSCar-Sorocaba – Assinatura: _____

Dedico este trabalho àqueles que buscam contribuir com a educação e que compreendem que o conhecimento proporciona um olhar diferente da vida, além de possibilitar novos caminhos, fazendo sentido quando é utilizado para ajudar as pessoas em seu desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador e mantenedor, e que tem conduzido todos os momentos da minha vida, proporcionando a realização deste sonho.

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, pela amizade, orientação, dedicação e por compartilhar seu conhecimento nesta jornada.

Aos professores do curso de mestrado, pela competência e por todo o conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas de turma pela troca de conhecimento, experiências e pela amizade. Em especial à Ariane Toubia, pelo companheirismo.

À Prof.^a Dr.^a Betania Jacob Stange Lopes e ao Prof.^o Dr.^o Sílvio César Moral Marques por aceitarem participar de minha banca examinadora e por suas contribuições nesta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento em minha formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), que tem proporcionado oportunidade de aprendizagem.

À minha família pelo carinho e compreensão quanto à minha ausência durante a pesquisa.

Ao meu querido irmão Jairo, por todo o carinho e palavras de incentivo.

Aos meus pais Irani e Expedito, pelo amor e apoio em todos os momentos de minha formação.

Ao meu amado esposo Eduardo, pelo apoio, compreensão, incentivo e amor, além de tantos outros atributos manifestados para comigo e do privilégio de viver ao seu lado.

RUEDA, Jurany Leite. **O Projeto Alfa Tuning América Latina: propostas, discussões e implementação**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

RESUMO

Dado o processo de internacionalização da educação superior e sua regionalização além-fronteiras, esta pesquisa teve por objetivo analisar a estruturação do Projeto Tuning na América Latina (um significativo eixo derivado do Tuning Europeu, conforme as premissas do Processo de Bolonha para a Educação Superior da Comunidade Europeia), assim como saber o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro. Portanto, por meio de um olhar contextualizado sobre o conhecimento dos docentes da Faculdade de Educação a respeito da atualidade desse Projeto no âmbito da Unicamp – uma vez que a adesão a ele não se caracteriza como uma política de Estado, mas como adesão institucional –, o desenvolvimento deste estudo foi estruturado metodologicamente a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e por meio de pesquisa qualitativa. A respeito do Ciclo de Políticas de Ball, consideraram-se três contextos para a recorrência do objeto: influência, produção do texto e prática. O contexto da influência se pauta sobre o parâmetro da agenda de determinada política, os condicionantes e os condicionadores que influenciaram a definição, as finalidades e seus significados; nesse caso também se identificam grupos de interesse (nacionais e/ou internacionais). O contexto da produção do texto se baseia nos textos resultantes do primeiro contexto, entre disputas, acordos, temáticas privilegiadas, tempo, local, grupo para o qual se destina e finalmente o contexto da prática – neste ponto a política elaborada, cujo texto explicita seus eixos, está sujeita à interpretação, onde é possível perceber seus efeitos e consequências. Sob o enfoque qualitativo, à luz da análise de conteúdo no tratamento dos dados, foram considerados 17 questionários, objeto de devolutivas, de um total de 96 encaminhados a professores da Faculdade de Educação, sobre seu conhecimento entre adesão e/ou ruptura quanto ao *status* da Unicamp em relação ao Projeto Alfa Tuning América Latina. As devolutivas evidenciaram que, em sua predominância, não houve ampla divulgação a ponto dos docentes se posicionarem sobre a decisão da instituição quanto à adesão e, ainda, à correspondente ruptura; portanto, a maioria dos docentes relatou não conhecer o Projeto, bem como a adesão e/ou ruptura da Faculdade de Educação da Unicamp, ao mesmo tempo que uma parcela relatou ter conhecimento parcial. Entendemos que, na trilogia da autonomia que a universidade deve desenvolver, os pilares sobre a administração, o financeiro e o pedagógico devem ser problematizados e objeto de intensa comunicação por meio de todos os canais, garantindo-se o fundamento central da gestão democrática.

Palavras-chave: Projeto Alfa Tuning América Latina. Unicamp e o Ensino Superior. Políticas Educacionais.

RUEDA, Jurany Leite. **The Alfa Tuning Latin America Project: proposals, discussions and implementation.** 144 f. Dissertation (Master of Education) – Center of Human and Biological Science-CCHB, São Carlos Federal University – Sorocaba campus, Sorocaba, 2017.

ABSTRACT

Considering the process of the internationalization of higher education and its regionalization beyond borders, this study had the objective of analyzing the structure of the Tuning Project in Latin America (a significant pillar derived from the European Tuning initiative, according to the principles of the Bologna Process and the European Higher Education Area), as well as learning professors' level of knowledge regarding adoption of the Project in the field of Education in the Brazilian context. Therefore, through a contextualized perspective regarding the knowledge of the School of Education faculty concerning the actuality of this Project in the sphere of Unicamp (The University of Campinas) – since adoption of the Project is not characterized as a State policy, but as institutional affiliation –, the progression of this research study was structured methodologically from Ball's Policy Cycle Approach and through qualitative research. Regarding Ball's Policy Cycle, three contexts were considered for the repetition of the objective: influence, production of the text and practice. The context of influence is guided by the parameters of specific political policy, the constraints and the conditions that influenced the definition, the purposes and their significance; also, in this case interest groups are identified (national and/or international). The framework of text production is based on the texts that result from the first context, among disputes, agreements, special thematic areas, time, location, the group toward which it is directed and finally the practical context – at this stage the drafted policy, with the text that explains its areas, is subject to interpretation, where it is possible to perceive its effects and consequences. From the qualitative angle, in light of content analysis considering data, a total of 17 questionnaires, which were returned, were considered from the total of 96 questionnaires that were forwarded to the School of Education professors, regarding their knowledge between adoption and/or interruption regarding the *status* of Unicamp in relationship to the Alfa Tuning Latin America Project. The majority of questionnaires, which were returned, demonstrated evidence that broad disclosure did not exist, so that the faculty were unable to hold a position regarding the decision of the institution in relation to adoption of the Project, or to its corresponding interruption; therefore, the majority of the faculty reported not being aware of the Project, nor knowledge of Unicamp's School of Education regarding adoption and/or interruption, at the same time a portion of the faculty reported partial knowledge of the Project. We understand that in the trilogy of autonomy the University must develop, the pillars over the administration, the financial area, and the pedagogical area should be analyzed and become object of intense communication through all channels, guaranteeing the main basis of democratic management.

Keywords: Alfa Tuning Latin America Project. Unicamp and Higher Education. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pedagogia por competências: formação integral e laboral	22
QUADRO 2 – Grau de competências	27
QUADRO 3 – Países participantes do Projeto Alfa Tuning.....	38
QUADRO 4 – Competências genéricas e específicas agrupadas nas dimensões: profissional, acadêmica e social.....	80
QUADRO 5 – Características dos países participantes do Projeto Alfa Tuning América Latina sobre a quantidade de IES e matrículas.....	83
QUADRO 6 – Documentos de apoio à construção do ENLACES.....	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação das universidades com suas respectivas áreas temáticas que participaram da primeira fase do Projeto.....	65
TABELA 2 – Relação das universidades com suas respectivas áreas temáticas que participaram da segunda fase do Projeto	65
TABELA 3 – Relação das respostas referentes à área de atuação/disciplina .	72
TABELA 4 – Reuniões referentes ao Projeto Alfa Tuning América Latina	74
TABELA 5 – Livros publicados como resultado do Projeto Alfa Tuning América Latina: Inovação Educacional e Social (2011-2014)	75
TABELA 6 – Reuniões concernentes à fase Inovação Educacional e Social do Projeto Alfa Tuning América Latina	75
TABELA 7 – Características do sistema educacional brasileiro	84

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estrutura de organização do Projeto Alfa Tuning América Latina	34
FIGURA 2 – Contextos	51
FIGURA 3 – Padrão cíclico da investigação qualitativa	63
FIGURA 4 – Três fases da análise de conteúdo.....	69
FIGURA 5 – Caracterização dos respondentes	72
FIGURA 6 – Etapas materializadas em documentos	73
FIGURA 7 – Documentos relativos ao Projeto Alfa Tuning América Latina	73

LISTA DE SIGLAS

AGE – Agenda Globalmente Estruturada

ALCUE/UEALC – Área Comum de Educação Superior

ARCU-SUL – Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do MERCOSUL

BM – Banco Mundial

CE – Competência específica

CG – Competência genérica

CLAR – Crédito Latino-americano de Referência

CNT – Centros Nacionais Tuning

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CRES – Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe

DEPASE – Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos

EEES – Espaço Europeu de Educação Superior

EF – Ensino Fundamental

EHEA – European Higher Education Area

ENLACES – Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior

FE – Faculdade de Educação da Unicamp

IES – Instituição de Ensino Superior

IESALC – Instituto Internacional de Educação Superior para a América Latina e Caribe

ISUR – Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável

MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MEXA – Mecanismo Experimental de Credenciamento
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ORUS – Observatoire International des Réformes Universitaires
PMM - Programa de Mobilidade MERCOSUL
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIACES – Rede Iberoamericana para a Acreditação de qualidade da Educação Superior
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniam – Universidade Federal da Integração Amazônica
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIDERP – Universidade Anhanguera

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULOS	
I. Antecedentes e desdobramentos do Projeto Alfa Tuning América Latina	05
1.1 Políticas públicas educacionais: internacionalização	07
1.2 Processo de Bolonha: a formação universitária centrada em competências	12
1.3 Projeto Tuning Europeu: devolutivas e posicionamentos dos países signatários.....	24
1.3.1 Demandas e encaminhamentos	28
1.4 Projeto Alfa Tuning América Latina: uma contextualização.....	31
II. Análise da política educacional em Ball: itinerários da pesquisa	43
2.1 Políticas públicas educacionais: definição de campo e ênfase	46
2.2 Ciclo de Políticas na perspectiva de Ball.....	50
2.3 Sobre a avaliação de políticas: implementação e correções de desvios	55
2.4 Delineamento bibliográfico e documental	59
2.5 Abordagem qualitativa como recorrência do objeto	61
2.5.1 Caracterização do local epistemológico da pesquisa	63
2.5.2 O roteiro de questões semiestruturadas	66
2.5.3 Critérios de seleção dos respondentes.....	67
2.5.4 Procedimentos de aplicação do instrumento de coleta de dados	68
2.6 Análise de conteúdo.....	68
2.7 Devolutivas dos respondentes sobre o nível de conhecimento a respeito da adesão e ruptura da Faculdade de Educação da Unicamp em relação ao Projeto Alfa Tuning América Latina.....	71
III. Documentos e discussões oficiais do Projeto Alfa Tuning América Latina.....	73
3.1 Alfa Tuning: prospecção das políticas supranacionais	76
3.2 Projeto Alfa Tuning América Latina no Brasil	79
3.2.1 Desdobramentos.....	85
3.2.2 Entre perspectiva de implementação e enfrentamentos	94

IV. A Unicamp e o Projeto Alfa Tuning América Latina: adesão e ruptura	99
4.1 Concepções com relação ao processo de inserção do Projeto Alfa Tuning no âmbito brasileiro	100
4.2 Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp.....	104
4.2.1 Entre perspectiva de implementação e enfrentamentos	110
4.3 Subalternidade ou internacionalização de políticas	111
4.4 Revisitando o percurso do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	132
ANEXO 1 - Carta de apresentação	132
ANEXO 2 - Roteiro de questões semiestruturadas	133
ANEXO 3 - Países com suas respectivas universidades e áreas temáticas participantes do Projeto Alfa Tuning América Latina na segunda fase	137

INTRODUÇÃO

A reestruturação da educação superior¹ tem sido um processo cada vez mais notório na realidade dos países. Esse movimento em busca de um novo contexto para o sistema educacional do ensino superior pode ser considerado um reflexo da globalização em que está inserida a sociedade atual.

Para Ferreira e Oliveira (2010), nas últimas décadas, em especial no início dos anos 2000, são evidentes as substanciais mudanças que têm ocorrido nos papéis sociais das universidades, que precisam se enquadrar num movimento de contexto nacional e no processo de internacionalização da educação superior.

A presente conjuntura com relação à educação superior é vista sob novas tensões, exigências e desafios, que apontam para a necessidade de investigar o papel da educação superior em um ambiente de globalização que promove mudanças aceleradas principalmente no que se refere à produção do conhecimento e à formação (OLIVEIRA, 2000).

O Processo de Bolonha faz parte desse movimento que vem possibilitando um novo desenho de regulação e reforma na educação superior no continente europeu (FERREIRA e OLIVEIRA, 2010). Conforme Mello e Dias (2011), o Processo de Bolonha, bem como sua inserção em diferentes regiões fora do bloco europeu, em particular na América Latina, é um dos temas que têm despertado o interesse da comunidade acadêmica no mundo inteiro.

É nesse movimento que se dá destaque ao modelo educacional europeu Tuning – tido como extensão do Processo de Bolonha –, que propõe promover a mobilidade acadêmica através da afinação dos currículos por meio de competências e habilidades, e que surge no ano 2000.

Essa proposta não permaneceu apenas no contexto europeu, mas se estendeu para além-mar alcançando outros continentes, com destaque aqui

¹ Para efeitos didáticos, nesta pesquisa utilizam-se as expressões “educação superior” e “ensino superior” como sinônimas.

para a América Latina. A extensão do modelo europeu nesse continente se deu por meio do Projeto Alfa Tuning América Latina, seguindo a mesma lógica do Tuning na Europa. A inserção do Projeto ocorreu em 2004, por meio de representantes do continente latino-americano.

Conforme Dale (2009), por mais que os sistemas educacionais sejam nacionais, as decisões sofrem fortes influências internacionais, citando como exemplo o modelo Tuning, que reflete a concepção de uma educação com objetivos econômicos e geopolíticos. A ideia de mudar o cenário europeu economicamente tem refletido em outros cenários continentais.

É diante dessa realidade que o Projeto é estudado em seu alcance no contexto latino-americano, bem como no Brasil – país que aderiu significativamente aos ideários do Projeto, tendo em sua fase inicial a participação de 19 universidades e, na segunda fase, 13 universidades. O Projeto conta com 15 áreas temáticas, dentre elas a Educação. Dessas universidades, apenas duas participaram da primeira fase na área temática Educação: a UNICAMP e a UFMG. No que toca à segunda fase do Projeto, apenas a UFC participou na referida área.

Nesse sentido, construiu-se o objeto de estudo desta pesquisa por meio da indagação central: Como o Projeto Tuning tem se estruturado na América Latina? A pergunta derivada dessa seria: Qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning na área temática Educação no cenário brasileiro (tendo a Unicamp como caso a ser analisado)?

Para responder à problemática desta pesquisa, buscou-se como orientação metodológica o quadro de análise do Ciclo de Políticas de Ball, compreendido por Lima e Marran (2013) como referencial importante para o estudo de políticas públicas educacionais, sendo conduzida a pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa e tendo a análise de conteúdo como suporte para o desvelamento do objeto. A exposição mais detalhada do quadro teórico-metodológico ocorre no capítulo II.

O objetivo geral desta pesquisa visou analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro. Por meio dos três objetivos específicos propostos, buscou-se a relação com os três contextos do Ciclo de Políticas de Ball: compreender a influência que o Projeto Tuning europeu tem exercido no continente latino-americano e, de forma mais específica, no Brasil (contexto de influência); identificar os documentos oficiais que representam essa política (contexto da produção do texto); e problematizar o processo de implementação e ruptura dessa política na Unicamp (contexto da prática).

Justifica-se o interesse por este objeto de estudo considerando a trajetória educacional e profissional da pesquisadora. Sua atuação como professora da educação básica permitiu observar as limitações que estudantes enfrentam para uma formação de qualidade, no contexto de um país em que a democratização do acesso ao ensino superior é muito recente e veio carregada das influências de organismos internacionais que têm como base o capital e a mercantilização da educação.

Esse olhar foi descoberto mais especificamente por meio da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), que desenvolve estudos e discussões sobre as políticas públicas educacionais e seus desdobramentos no âmbito brasileiro, bem como acerca da influência internacional que atinge essas políticas. Com essa imersão, buscou-se de maneira mais intensa a compreensão das políticas educacionais e de como sua agenda está envolta em influências internacionais. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de estudar a reestruturação da educação superior por meio do Projeto Alfa Tuning América Latina e sua inserção nas universidades brasileiras.

Das universidades brasileiras participantes do Projeto, separou-se a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como recorte da investigação, por aderir ao Projeto na área temática Educação e por constar na relação das universidades participantes da primeira fase e não constar na segunda etapa.

Este trabalho segue uma estrutura de quatro capítulos, tendo em vista a didática. O primeiro abordou as bases de influências em que o Projeto Alfa Tuning América Latina foi constituído, objetivando a contextualização dos antecedentes do Projeto e seus desdobramentos por meio da apresentação das políticas educacionais no ambiente de internacionalização, assim como a formação universitária centrada em competências.

O segundo capítulo é dedicado a um olhar detido sobre a análise da política educacional em Ball e os itinerários da pesquisa, contextualizando o campo das políticas educacionais e da avaliação de políticas, que dá suporte para a compreensão do Ciclo de Políticas, adotado como quadro de análise, seguido do delineamento bibliográfico e documental, da abordagem qualitativa, do eixo da análise de conteúdo, da descrição instituição, do perfil dos respondentes e de devolutivas.

O terceiro capítulo tratou de apresentar as discussões e documentos oficiais sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina e seu desdobramento no continente latino-americano, bem como no Brasil.

O quarto e último capítulo apresentou os resultados e a discussão relacionados à inserção do Projeto Alfa Tuning América Latina na Faculdade de Educação da Unicamp, com relação ao nível de conhecimento que os professores têm a respeito da adesão ao Projeto, bem como sobre sua ruptura por parte instituição.

Nas considerações finais, foram abordados a compreensão e os apontamentos sobre a adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina na Faculdade de Educação da Unicamp, assim como o entrelaçamento dos contextos do Ciclo de Políticas com o desdobramento da pesquisa.

Considera-se que esta pesquisa poderá contribuir com novos estudos sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning no continente latino-americano e suas repercussões nas universidades, uma vez que a formação acadêmica tem sido direcionada para o atendimento às exigências da sociedade estabelecida com base no capital.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS DO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

Democracia, mercados e direitos humanos são temas que, trazidos pelo discurso da globalização, são aproximados pela lógica do capital como objetos comuns. A educação de forma mais específica e o ensino superior, têm sido até certo ponto conduzidos pelas exigências de uma formação para o atendimento às demandas do mercado de trabalho e à naturalização do ideário global do capital. Nesse processo, as políticas educacionais dos Estados-nação, influenciadas por agentes externos, são orientadas pela internacionalização de modelos educacionais, atualmente para além dos sempre presentes modelos americanos e franceses², como é o caso do projeto Tuning Europeu.

É por meio desse encadeamento que o Projeto Tuning europeu tem se estendido além de seu continente. Tal Projeto é derivado do Processo de Bolonha, que tem entre seus objetivos principais a mobilidade e a convergência dos currículos para o atendimento laboral do mercado globalizado, e que, para a América Latina, foi nomeado Projeto Alfa Tuning América Latina.

A extensão desse projeto alcançou de maneira significativa o continente latino-americano com a adesão de 18 países, motivada pela fluidez da mobilidade estudantil e pela incorporação de competências formativas gerais para a o universitário global. O modelo educacional europeu extrapolou suas fronteiras, alcançando regiões com realidades econômicas bem distintas, e uma das razões para essa expansão foi “[...] a instabilidade das economias nacionais que buscam não somente mais mercado, mas a difusão de um ideário que garanta a superação da ideia de bloco regional por meio de suportes que possam fortalecê-los” (FERREIRA, 2014, p. 21).

² No que se refere ao modelo francês, Paula (2009, p. 72) ressalta que “o padrão francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil, no século XIX”. O referido modelo se direciona para a formação especializada e profissionalizante por meio de escolas isoladas, além de apresentar uma disformidade entre o ensino e a pesquisa.

A influência desse modelo educacional internacionalizado precede o modelo em si, ou seja, tal encaminhamento ocorre desde a formulação da agenda das políticas educacionais e se dá em meio a distintos pressupostos da tipologia do cidadão a ser formado, conforme o conflito de interesses compassados e difundidos por fortes e influentes economias. De acordo com Mainardes (2006, p. 51), o contexto de influência defendido por Ball é o ponto em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. E “[...] é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Nesse contexto, é possível destacar as influências globais e internacionais nas políticas nacionais, em que, conforme Antunes (2004 p. 102), existe “[...] a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos largamente standardizados, tendo como principais atores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras)”. O Projeto Tuning europeu e o Alfa Tuning América Latina, da forma como estão postos hoje, caracterizam-se pela proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho; daí a preocupação quanto ao estabelecimento e validação das competências desejáveis ao universitário, quer de maneira ampla (competências gerais) ou específica, quando dos objetivos propostos – sintonia que o bloco latino-americano deveria construir, assim como a inauguração de espaços suficientes de mobilidade, tais como os gestados na Europa, para efetivação do mesmo parâmetro do Tuning (EIRÓ e CATANI, 2011).

Este capítulo tem como objetivo contextualizar os eixos de influência nos quais o Projeto Tuning na América Latina foi gerado, considerando os pontos determinantes para sua construção e adesão por universidades que entendiam que o Tuning Europeu, por meio do Processo de Bolonha, representava uma referência significativa à viabilização e internacionalização da educação superior na região.

Sabe-se que o processo de internacionalização da educação superior pode servir de objeto de partida e contrapartida, quer de ordem técnica, financeira ou ideológica, entre outras. Tal objeto não necessita

obrigatoriamente ser totalizado numa discussão social ampla, mas pode ser constituído pela proposta e execução de grupos de interesses ou partes interessadas, de uma política de Estado ou de adesão institucional. Como analisaremos a seguir, entendemos que o segundo ponto caracteriza o Projeto Alfa Tuning América Latina.

1.1. Políticas públicas educacionais: internacionalização

O Projeto Tuning, característico do modelo educacional do Tratado de Bolonha, tem como base geral a formação por competências³. Encontra-se, portanto, inserido no âmbito da política educacional, que é entendida como “[...] processos de construção e reconstrução das relações de poder filiados nas dinâmicas histórico-sociais e econômicas” (MENDES, 2007, p.108).

Para Spinoza (2009), a política educacional envolve três pontos principais, que podem ser apresentados de forma clara ou subtendida: um fundamento para ponderar o problema a ser discutido; o sistema educacional tendo um alvo para alcançar; e explicação, por meio de um conjunto de fundamentações sobre como esse objetivo será alcançado. No processo de construção de uma agenda política (que aqui se refere a políticas educacionais), essa construção não ocorre de forma neutra, pois, de acordo com Mendes (2007), há influências das redes de globalização, e isso ocorre não somente na formação da agenda, mas também na implementação de direções e medidas políticas.

³ O tema competência, conforme Fleury e Fleury (2001, p. 183), está “associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)”, sendo que o conceito de competências conforme Zarifian (2001) está relacionado às mudanças que ocorrem na sociedade ao longo da história do trabalho. O estudo sobre competências traz consigo diferentes conceitos na concepção de diferentes autores. Por exemplo, para Zarifian (2003, p. 137), “competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”; enquanto para Fleury e Fleury (2001, p. 185), é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”. Cabe ressaltar que o mercado tem se apropriado da formação do indivíduo por competências no sentido de atendimento aos interesses do capital, sendo que essa formação é utilizada como método de desenvolvimento do setor produtivo.

Ao se abordar as políticas públicas educacionais, para a melhor compreensão do caminho a ser percorrido, é de fundamental importância o entendimento do que são políticas públicas. De acordo com Souza (2006, p. 24-26), “[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Ele enfatiza, porém, que é possível sintetizar o conceito de políticas públicas como: “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. É importante ressaltar que Höfling (2001) entende políticas públicas como o Estado em ação, sendo o Estado⁴ composto por instituições permanentes, tais como: “órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (p. 31).

Para Lima (2015), cabe ao Estado o encargo de implantar, rever e/ou manter as políticas públicas, partindo de um processo em que os atores sociais relacionados à implementação da política, inclusive a educacional, tomem decisões. Por isso, considera-se que múltiplos representantes da sociedade podem ter influência sobre a legitimação ou não de certa política pública. Nesse sentido, é possível entender que uma necessidade ou problema social é importante para a visualização de demandas e que estas devem ser discutidas no processo de formação da agenda das políticas públicas. Entretanto, apesar de sua ação, o Estado-nação tem passado por um processo de esvaziamento, e seus poderes de decisões têm sido influenciados de forma intensa por agentes externos.

Essa transformação do Estado é ponderada por Jessop (1998, p. 33-36) através de três tendências: desnacionalização do Estado – caracterizada pelo esvaziamento do aparelho de Estado nacional, por meio da transferência das decisões para agentes supranacionais; desestatização do sistema político –

⁴ Conforme Bobbio (2001, p. 15), o Estado “é caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência”, sendo definido como “um ordenamento jurídico destinado a exercer poder soberano sobre um dado território, ao [sic] qual estão necessariamente os sujeitos a ele pertencentes” (MORTATTI, 1969, p. 23 apud BOBBIO, 2001, p. 94).

refletida no deslocamento do governo para governança, havendo benefício para parcerias entre organizações governamentais, paragovernamentais e não-governamentais; e internacionalização dos regimes de formulação de políticas – nesse caso, houve uma expansão dos agentes fundamentais dos regimes de formulação de políticas, abarcando instituições estrangeiras na implementação da tomada de decisões. E, conforme o grau de envolvimento do Estado vai aumentando na competitividade internacional, o reflexo é observado nas políticas econômicas e sociais.

Com relação à influência de agentes internacionais e o reflexo que ocorre nas políticas sociais, que são “[...] usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.” (HÖFLING, 2001, p. 30), o sistema educacional entra nessa lógica de influências externas. E, apesar do “[...] fato de os sistemas educacionais ainda serem ‘nacionais’, no sentido de que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões” (DALE, 2009, p. 872). Na concepção de Afonso (2001, p. 16):

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

No que se refere à influência internacional no campo da política pública educacional brasileira, a abrangência é significativa, e isso ocorre pelo contexto de globalização em que os países estão envolvidos. De acordo com Dale (2004, p. 426), “[...] o argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional”; isso acontece por

meio “[...] de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autónomas [sic] e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais”.

Como explanam Leite e Genro (2012), existe uma quantidade significativa de agências internacionais que atuam influenciando o processo das políticas educacionais na América Latina, dentre as quais podemos destacar: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a ação da União Europeia e a formação da Área Comum de Educação Superior (Alcúe ou Uealc).

Ferreira (2014, p. 31) pressupõe que as políticas da educação superior, nas diferentes regiões do mundo, “estão diretamente ligadas e conseqüentemente influenciadas historicamente por organismos internacionais”, deduzindo que “estas carregam ideologias capitalistas sabendo da natureza política de organismos internacionais no cenário educacional mundial nas últimas décadas.”

Ao se falar das influências dos organismos multilaterais, é possível citar vários encontros realizados em busca de uma reformulação do ensino superior, como as Conferências Mundiais sobre a Educação Superior intituladas: “A Educação Superior no Século XXI: visão e ação” e “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, realizadas, respectivamente, em 9 de outubro de 1998 e 5 a 7 de julho de 2009, ambas em Paris; e, com destaque para este último, o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para o Ensino Superior”, ocorrido em Brasília de 25 a 27 de novembro de 2003, com o objetivo de redefinir uma agenda para o ensino superior. De acordo com Santos e Cerqueira (2009), esse evento foi realizado pelo “MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires)”.

Observa-se então que, especialmente na última década, a busca por uma reestruturação da educação superior tem se intensificado. Ainda de acordo

com os autores, ao se tratar da “Reforma Universitária” – assunto controverso desde 1968 –, no seminário de 2003 os debates reacenderam e, ao se abordar esse tema, alguns aspectos se tornaram evidentes, tais como: gestão, autonomia universitária e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso, entre outros. De acordo com Puerta e Moya (2012, p. 392), a internacionalização da educação superior faz parte de um processo gradativo e crescente nas próximas décadas, e apresentam algumas razões para que isso ocorra: no primeiro ponto são destacados alguns elementos (a política internacional, a busca de alianças estratégicas e econômicas e/ou interesse por exercer influência em determinada parte do mundo) que são considerados fundamentais para a contribuição da internacionalização da educação. No segundo contexto, é apresentada a intensificação da relação entre a educação superior, o desenvolvimento econômico e o tecnológico.

Nesse sentido, observa-se uma clara orientação do mercado para a internacionalização da educação; e a competitividade gerada pelos setores econômico, científico e tecnológico influencia pontualmente a educação. No terceiro aspecto, é ressaltado que razões acadêmicas podem ser usadas como instrumento para favorecer a internacionalização da educação superior, e a padronização acadêmica é um caminho para se alcançar esse objetivo. No quarto e último ponto, é apresentada a razão sociocultural, vista por alguns países como a manutenção e promoção da diversidade cultural, mas que vai contra o resultado homogeneizador da globalização.

Portanto, ao se falar sobre a educação superior no Brasil, não se deve pensar em uma educação fundamentada apenas em modelos educacionais nacionais e com um foco específico na formação do cidadão e sua emancipação. Esse pensamento torna-se um tanto limitado diante das exigências de um Estado que tem como fio condutor a ideologia neoliberal. As significativas mudanças no ensino superior brasileiro e sua adesão a modelos internacionais têm como ênfase a influência norte-americana através da Reforma Universitária de 1968, conforme ressaltado por Paula (2009). Essa reforma incorporou características do sistema universitário norte-americano

como: vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; a ideia moderna de extensão universitária; entre outras.

Além do modelo americano, Paula (2009) destaca os modelos francês e alemão que influenciaram significativamente a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil. Esses modelos apresentam divergências entre si. Com relação ao modelo francês, Lima, Castro e Carvalho (2000, p. 11) enfatizam que “[...] a ideia de universidade para Napoleão centrava-se na finalidade sócio-política, na conservação da ordem social e formação de mentalidades, através de uma doutrina comum, cujo objetivo era manter a hegemonia situacional, firmemente patamarizada na coerção”. Já o modelo alemão, de acordo com Paula (2009, p. 76), “[...] enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na conseqüente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade.”

Sobre a influência desses modelos no contexto brasileiro, é possível ressaltar conforme Paula (2009, p. 72) que “[...] a universidade propriamente dita, no Brasil, se formou na primeira metade do século XX, sob influência dos modelos francês e alemão, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920 e da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934”. Essa incorporação não parou, pois a internacionalização de modelos educacionais continua. Prova disso é o Projeto Alfa Tuning dentro do Tratado de Bolonha que, como modelo supranacional, está se expandindo e já alcançou a América Latina.

1.2. Processo de Bolonha: a formação universitária centrada em competências

O cenário europeu sofre transformações no que se refere às políticas de formação – que são motivadas no sentido de modificar o contexto de evasão dos jovens europeus no panorama desfavorável em que estavam inseridos, constituindo uma mobilização nos currículos para permanência desses jovens –

e isso está relacionado ao surgimento do Processo de Bolonha que apresenta, a princípio, o objetivo de aproximar as políticas ligadas ao ensino superior nos países europeus, buscando formar um Espaço Europeu da Educação Superior (PORTO JUNIOR, 2015).

De acordo com Hortale e Mora (2004), no final dos anos de 1990, a estrutura da educação superior europeia enfrentava variados problemas. Os sistemas de educação superior, por exemplo, permaneciam alienados à integração europeia; a transparência das universidades era baixa, como também sua integração com as empresas e a sociedade em geral; e as universidades europeias ofereciam consideravelmente menos serviços que as universidades americanas, isso devido ao insuficiente financiamento privado. Isso tudo além de enfrentarem sérios problemas de eficácia e eficiência.

Os autores afirmam que as dificuldades confrontadas criaram um contexto em que a educação superior europeia perdia “[...] competitividade em nível internacional e [diminuía] sua atratividade para estudantes de outros países, se comparada com os EUA”. Isso se agrava quando a educação superior passa a ter um tom comercial (HORTALE e MORA, 2004, p. 943). Nesse sentido pode-se dizer que, em muitos aspectos, o Processo de Bolonha foi revolucionário⁵ para a cooperação no ensino superior europeu. Hortale e Mora (2004) destacam que provavelmente o Processo de Bolonha tenha desencadeado a mais importante mudança na história das universidades europeias. Robertson (2009, p. 408) confirma que, até o início dos anos 1990, “[...] o projeto de educação superior da União Europeia era quase inteiramente orientado para o interior⁶, em sua ontologia e seus resultados”.

De acordo com European Higher Education Area (EHEA)⁷, o Processo de Bolonha nasce com a Declaração de Sorbonne, que foi assinada em 1998,

⁵ Ao trazer “soluções” ao cenário europeu que enfrentava dificuldades, o processo trouxe objetivos e medidas que visavam à contribuição da educação para a mudança do cenário econômico, isso voltado às exigências do capital.

⁶ Conforme Robertson (2009, p. 408), “[...] a ‘internacionalização’ de programas de estudos, currículos, mobilidade estudantil e trajetórias de carreira da pesquisa foi essencialmente orientada para os parceiros europeus e os processos de europeização”.

⁷ Disponível em: <<http://www.ehea.info>>. Acesso em: 15 set. 2015.

pelos quatros ministros da educação dos respectivos países: França, Alemanha, Reino Unido e Itália. O objetivo era proporcionar um quadro comum do Espaço Europeu de Educação Superior, em que a mobilidade deveria ser promovida tanto para estudantes e diplomados quanto para os docentes. Além disso, ele foi concebido para garantir a promoção das qualificações, no que diz respeito ao mercado de trabalho. Os objetivos da Declaração de Sorbonne foram confirmados em 19 de junho de 1999, através da Declaração de Bolonha⁸, em que 29 países manifestaram a disposição de comprometer-se a aumentar a competitividade do Espaço Europeu de Educação Superior.

No começo, o Processo de Bolonha foi concebido para reforçar a competitividade e atratividade do ensino superior europeu e promover a mobilidade dos estudantes e a empregabilidade (EHEA, 2014). Para Eiró (2010), o objetivo desse acordo baseou-se em apurar critérios de confluência do Ensino Superior Europeu, através da concepção do Espaço Europeu de Educação Superior.

A essa agenda foram sendo agregados outros aspectos, apresentação de relatórios e comunicados, conforme foram acontecendo as reuniões ministeriais como seguimento da Declaração de Bolonha; essas reuniões deveriam ocorrer a cada dois anos. De acordo com a Declaração de Bolonha de 1999, a criação do Espaço Europeu de Educação Superior necessitaria de continuo apoio e avaliação. Nesse sentido, Robertson (2009 p. 410) declara que “[...] os ministros europeus de Educação decidiram reunir-se regularmente para avaliar o progresso, transformando o compromisso de Bolonha num processo político contínuo”. A seguir destaca-se, conforme o EHEA, as sucessivas reuniões para cumprir esse objetivo de acompanhamento do Processo e a apresentação de suas ênfases:

⁸ A Declaração de Bolonha apresenta seis objetivos: 1) Adoção de um sistema de graus acadêmicos de fácil equivalência; 2) sistema baseado em duas fases principais: pré-licenciatura e pós-licenciatura; 3) sistema de crédito que incentive a mobilidade de estudantes; 4) incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil (aos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo), que é a livre circulação; 5) incentivo à cooperação europeia na garantia da qualidade e 6) promoção das necessárias dimensões em nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

- No comunicado de Praga (2001), houve a ampliação para 33 países membros e foi introduzido o tema da dimensão social. Além disso, tratou-se também a expansão dos objetivos em termos do aprendizado ao longo da vida, assim como o reforço da atratividade e competitividade da economia europeia de educação superior.
- No Comunicado de Berlim (2003), houve a ampliação para 40 países membros. Foi tratada a expansão dos objetivos, com destaque à promoção da ligação do Espaço Europeu de Educação Superior com o Espaço Europeu de Investigação.
- O Comunicado de Bergen (2005) salientou o valor das parcerias, destacando a importância de proporcionar um ensino superior mais acessível, articulado com maiores estímulos do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para outras regiões do mundo.
- Em 2007, no comunicado de Londres, o número de países participantes foi ampliado para 46. O foco do comunicado foi a avaliação dos processos alcançados em matéria de mobilidade, quadro de qualificações, garantia de qualidade, entre outros, além de definir as prioridades para 2009.
- No Comunicado de 2009, em Louvain-la-Neuve, as principais áreas de trabalho para a década seguinte foram criadas; ênfase na empregabilidade, educação centrada no aluno, abertura internacional, investigação, inovação, etc.
- A conferência seguinte ocorreu apenas um ano após (2010), em Budapeste-Viena. Nesse evento, foi comemorada uma década do Processo de Bolonha e ocorreu o lançamento oficial do Espaço Europeu de Educação Superior. Ademais, a partir dessa conferência, o EEES foi ampliado para 47 países.
- Na conferência de Bucareste em 2012, os ministros decidiram se concentrar em três objetivos: proporcionar a qualidade do ensino superior à maior quantidade de estudantes; prover aos alunos, através da formação, habilidades empregáveis; e fomentar a mobilidade dos estudantes.

A ampliação dos países signatários ao processo de Bolonha foi uma conquista significativa para esse projeto europeu. Os 47 países participantes são elencados pelo site oficial:⁹ Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (desde 1999), Croácia, Chipre, Liechtenstein, Turquia (desde 2001), Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedônia (desde 2003), Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia (desde 2005), Montenegro (desde 2007) e Cazaquistão (2010).

Em maio de 2015, na Armênia, ocorreu a última conferência ministerial¹⁰. No relatório intitulado *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*, em sua apresentação, são destacados o progresso alcançado e a importância de edificar o espaço europeu de colaboração universitária fundamentado na qualidade, abertura e confiança recíproca. O relatório realça ainda que, nos últimos três anos, 47 países e mais de 4 mil instituições de ensino superior e muitas organizações de partes interessadas prosseguiram na adequação de seus sistemas de ensino superior, tornando-os mais compatíveis. De acordo com o relatório, os países estão seguindo a mesma direção nos propósitos estabelecidos, porém estão avançando em ritmo diferente. E, nesse sentido, destaca a importância de reforçar as bases do Processo de Bolonha, ponderando que a educação tem um papel essencial a desempenhar no que se refere a ajudar os jovens a encontrarem seu local no mercado de trabalho e na sociedade.

Entre 1999 e 2010, os esforços mais intensos dos membros do Processo de Bolonha foram conduzidos para a criação do EEES, com o objetivo de garantir que os sistemas de ensino superior na Europa se tornassem mais comparáveis, compatíveis e coerentes. Isso se consolidou com a Declaração de Budapeste-Viena em março de 2010, e a década que se segue está sendo dedicada à sua concretização. A próxima conferência ocorrerá na França, em

⁹ Disponível em: <<http://www.ehea.info/members.aspx>>. Acesso em: 25 set. 2015.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ehea.info>>. Acesso em: 27 set. 2015.

2018. Esse Processo teve como eixo central inicial seis pontos classificados como importantes para a formação do EEES, e que são apresentados na Declaração de Bolonha (1999) na seguinte sequência:

1. Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu de Educação 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 três anos. O grau atribuído após terminada a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações 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 ECTS¹¹ – 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 equivale à livre circulação. De forma mais específica: 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 ações europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar 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 em nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao

¹¹ Sistema Europeu de Transferência de Créditos

desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

A mobilidade acadêmica, um dos eixos do Processo de Bolonha – antes vista, conforme Solanas (2014), como o principal objetivo para o enriquecimento do estudante, professor e pesquisador por meio do intercâmbio científico e cultural no exterior – muda o direcionamento a partir do apogeu do neoliberalismo.

A mobilidade proporciona as condições solicitadas ao estudante pelo mercado de trabalho. Para Dias Sobrinho (2009), a ênfase desse Processo se baseia em duas perspectivas: dilatação e fortalecimento da mobilidade acadêmica; e adequação dos currículos para o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Na perspectiva de Eiró (2010, p. 11), “[...] o Tratado de Bolonha é uma solução política para um problema econômico. Sua grande mola propulsora é o aumento da competitividade econômica europeia no cenário mundial”. Nesse contexto, a autora afirma que “[...] os processos de produção aliam-se à formação profissional, sendo que a convergência tem seu foco, entre outras, na formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existentes”. Com a finalidade de erguer “[...] a competitividade educacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental” (EIRÓ, 2010, p. 11).

Com relação às demandas do mercado de trabalho, o escopo dos currículos tem o foco na formação por competências. E é nesse sentido que o Processo de Bolonha tem alicerçado essa formação. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade do ser humano de mobilizar diferentes recursos cognitivos para a solução de uma determinada situação, e isso de forma eficaz. A competência é salientada pela conjunção de alocar saberes, como recursos ou insumos, através de esquemas mentais adaptados e flexíveis (análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências), por meio de ações próprias de um contexto profissional específico, proporcionando ações eficazes (BRASIL, 2000).

Para Díaz-Barriga (2011), competência é uma expressão recente no contexto educacional, e seu uso reflete certo nível de confusão por apresentar diferentes conceitos, que, em certo ponto, não contribuem para a orientação do desenvolvimento educativo. Por isso, existem diferenças de opiniões entre educadores e especialistas sobre a inclusão do termo no campo da educação.

A rejeição por muitos se vincula ao sentido praticista, ao qual é submetida sua formulação, por considerarem que o termo competência é o oposto de uma das finalidades subjetivas da educação, que é a formação do indivíduo. Isso se torna patente por haver uma ênfase no mundo do trabalho, a valorização da inserção eficiente em uma sociedade produtiva em detrimento de uma mínima formação conceitual. Na compreensão de García (2008), competência implica alguns elementos arrolados em cinco pontos:

1. Agregar conhecimentos: ser competente é saber combinar de maneira adequada os conhecimentos, habilidades, atitudes, e não somente ter esse conjunto de recursos;
2. Fazer execuções: ser competente está ligado ao desempenho, à execução; é inerente à prática;
3. Atuar de forma contextual: não é ser competente no aspecto subjetivo, mas sim em um contexto concreto;
4. Aprender continuamente: a competência é conquistada assiduamente, pois envolve uma formação principiante e constante;
5. Agir de maneira autônoma: ser responsável pelas decisões pessoais e ter uma atitude ativa no progresso das próprias competências, isso com profissionalidade.

De acordo com Catani (2010, p. 7), a abordagem por competências apresenta o foco nos resultados, e não tanto no processo, como perspectiva principal. Isso equivale a privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que possibilitem tornar os estudantes capazes para executar certas tarefas, uma vez concluído seu período de estudos, bem como fornecer-lhes ferramentas para a aprendizagem no decorrer da vida. O lado positivo desse quadro pode ser considerado o fato de avaliar a qualidade da educação proporcionada;

nesse caso, ela fica sujeita ao que se entende como resultado aguardado na formação do estudante.

Ao se falar em competências, é importante ressaltar que existem propósitos diferentes no contexto educacional, pois, como afirma Eiró (2010, p.88), “[...] o conceito de competências em educação tem um limite bastante tênue e pode ser usado para diversas finalidades. Dependendo da finalidade que se deseje, a prática educacional será distinta”. Nesse sentido, a autora dá destaque para duas finalidades: a Pedagogia por Competência como base para uma formação integral e a Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo.

No contexto da Pedagogia por Competências como base de uma formação integral, tem-se uma formação baseada no processo significativo e de conscientização do indivíduo, que está voltado à prática do cotidiano e que leva o aluno a refletir sobre o contexto em que está inserido. Esse pensamento remete à ideia defendida por Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido*, símbolo de uma concepção de educação emancipadora.

Nesse sentido, para Eiró (2010, p. 82), “[...] a aprendizagem por competências está alinhada à aprendizagem significativa: só construímos o conhecimento quando ele faz sentido, quando ele é incorporado à nossa estrutura do saber”. No que corresponde à Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo, o propósito a ser alcançado é diferente do proposto em uma formação de conscientização para emancipação, já que está voltada para o atendimento de uma demanda requerida através do contexto da globalização, em que as necessidades econômicas e produtivas são supridas através de mão de obra capacitada.

Essa é uma lógica que permeia o Processo de Bolonha, pois, de acordo Tello (2015, p. 89), “[...] el acuerdo de Bolonia entre sus finalidades plantea que es necesario satisfacer las necesidades del sector productivo de la emergente Unión Europea”. Eiró (2010, p. 89) afirma que “[...] a Pedagogia por Competência assume um papel central como metodologia didática preconizada por Bolonha para aumentar a competitividade econômica do bloco europeu”.

Esse pensamento se torna mais claro com a declaração de Mello e Dias (2011, p. 416-417):

Para muitos, o Processo de Bolonha representa um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a formação da cidadania e a elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade.

Assim, no contexto de Bolonha, Eiró (2010, p. 89) destaca que: “[...] a esfera política assume a Pedagogia por Competências como a prática responsável pela formação profissional e reforça, por meio da sua prática formativa, o compromisso com a empregabilidade dos futuros profissionais”.

Existe, portanto, uma tendência gradativa de migração de uma formação educacional humanística para uma formação com o foco no atendimento do mercado, sendo que essa formação tem sido divulgada de certa forma como positiva e colaboradora para o crescimento das nações e ascensão social. E, caso o indivíduo que está exposto a esse contexto não consiga seu lugar no mercado de trabalho, ele é considerado culpado, e não o sistema.

No pensamento de que o conhecimento é tido como uma ferramenta para a ascensão social, Frigotto (2007, p.1138) destaca que o conceito de competência e empregabilidade significa que “[...] não há lugar para todos e o direito social e coletivo reduzem-se ao direito individual”. Essa ideia está latente na sociedade através do discurso capitalista. Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 10) afirma que, “[...] com efeito, o neoliberalismo teve, no campo da cultura e da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais.” Eiró (2010, p. 90) destaca três pontos basilares da educação relacionada ao trabalho:

- Hábitos, atitudes e valores que predispõem para participar do processo produtivo;
- Competências necessárias para obter emprego e para desenvolver tarefas e responsabilidades;

- Classificar e hierarquizar os indivíduos por nível educativo, área de especialidade, instituição formadora, etc.

A autora elaborou um esquema comparativo entre a Pedagogia por Competência com foco na formação integral – alicerçada em um plano educacional consistente – e a Pedagogia por Competência, com o foco na formação para o mercado de trabalho, sendo dependente dos interesses capitalistas:

Quadro 1. Pedagogias por competências: formação integral e laboral

Pedagogia por Competências para a formação integral	Pedagogia por Competências para a formação laboral
Formação básica bem desenvolvida, com excelência nos padrões de qualidade de ensino.	Formação centrada na formação profissional.
Ênfase na vivência como instrumento de aprendizagem e como base para debates em sala de aula.	Ênfase na prática e vivência profissionais. Forte contato com as empresas.
Desenvolvimento de competências voltadas para soluções de problemas do cotidiano e para melhoria das condições de vida.	Desenvolvimento de competências voltadas para o melhor rendimento do setor produtivo e empresarial.
Busca de soluções coletivas.	Busca de soluções individuais.
Formação integral e social crítica.	Formação para o mercado de trabalho.

Fonte: (Eiró, 2010, p. 99)

Foi possível observar até aqui a diferença de objetivos na aplicação das competências que ocorre de acordo com cada ideário proposto. Nesse sentido, a finalidade das competências que estão sendo aplicadas nas universidades segue uma lógica clara de atendimento ao contexto econômico. De acordo com Mello e Dias (2011, p.419), o conceito de competência está “[...] acoplado à ideia de comparação e de equiparação entre estudos e à importância da ‘empregabilidade’ e do mercado de trabalho”. Conforme os autores, existe uma aposta em uma universidade fundamentada no mundo empresarial em que se busca a homogeneização dos títulos e certificados no propósito de padronização das competências profissionais, para o atendimento ao mercado de trabalho atual.

Essa dinâmica de atendimento da educação ao mundo globalizado segue a lógica de mudança em que o nacionalismo não pode ser considerado mais defensivo, já que a dinâmica capitalista mudou e não se concentra mais em núcleos. Dale (2009) ressalta que a questão dos blocos econômicos de décadas anteriores não é igual à estrutura que se tem hoje, pois o mundo está dinamizado pela globalização e há infiltração do capitalismo em praticamente todos os recantos do planeta.

Para o autor, existe o advento de um novo modelo regional de educação, que se distingue dos modelos nacionais e se reflete na regionalização dos blocos econômicos, bem como no escoamento pelo mundo dos financiamentos de projetos na área da educação, inclusive no âmbito da educação superior. Os países principalmente subdesenvolvidos aderem a essa ideia de receber verbas para aplicar na educação; como exemplos, temos: Brasil, Bolívia, Venezuela, etc. E isso influencia significativamente na organização das políticas públicas.

Para Catani (2010, p. 6), é importante ressaltar uma questão de abordagem. Segundo ele, o Processo de Bolonha necessita ser avaliado tendo em vista não exclusivamente os paradigmas nacionais, mas através de um olhar regional ou mesmo global. O autor não se refere à internacionalização de um modelo nacional de educação superior, mas sim à criação de um espaço supranacional.

Seguindo a lógica da globalização, o Projeto de educação superior europeu é cada vez mais notado como tendo relevância para a economia mundial. Diante disso, Robertson (2009) destaca que o Tratado de Bolonha passou por uma ampliação geográfica, passando a olhar para além de sua comunidade ao estabelecer programas de colaboração de educação superior com países não-membros da União Europeia. Como uma das iniciativas dessa colaboração, destaca-se o Projeto Tuning, que, de acordo com Eiró (2010, p. 101), tem como característica demarcar “[...] pontos de referências para as competências genéricas e específicas de cada curso e de cada disciplina”, tendo como base a elaboração e implantação dos currículos por competências

e a adaptação do modelo de aprendizagem à demanda do mercado de trabalho.

1.3. Projeto Tuning Europeu: devolutivas e posicionamentos dos países signatários

O modelo Tuning nasce então na Europa, no ano 2000, fundamentado no Tratado de Bolonha, numa conjuntura de reforma da Educação Superior Europeia (BENEITONE et. al., 2007), por meio do qual algumas universidades europeias aceitaram fixar pontos comuns de referência para seus currículos. Isso se fundamentaria na preparação de competências com a intenção de promover a unificação e estabelecer acordos comuns na região, determinando a linha pedagógica dos cursos universitários num estilo integrado (FERREIRA, 2014).

Ferreira (2014, p. 40) destaca que “[...] a expressão em inglês *tune* tem por significado descrever afinação de instrumentos numa orquestra, em que músicos possam interpretar uma partitura sem dissonâncias”.

O nome Tuning foi escolhido com o propósito de que as universidades olhassem para os pontos comuns de referência, convergência e entendimento, e não um olhar para a uniformidade. Contudo, de acordo com Aboites (2010), o Projeto Tuning é evidenciado não somente por propor um padrão de homogeneidade, mas do mesmo modo pela sua metodologia. O foco do Projeto está em propor as chamadas competências, em vez de construir uma lista com os conteúdos acadêmicos para cada carreira e para toda a Europa. Nesse sentido, o autor afirmar que:

[...] se busca llegar a un consenso europeo sobre cuáles deben ser las habilidades, tipo de informaciones, valores que los estudiantes deben adquirir para obtener una formación profesional. Así, “la capacidad de abstracción, análisis y síntesis” es una competencia, e igual “la capacidad para organizar y planificar el tiempo”. Otra competencia es “la capacidad de comunicación oral y escrita”, una competencia (que es un valor) es “el compromiso ético” (ABOITES, 2010, p. 130).

No contexto do Projeto Tuning Europeu, o conceito de competências:

Trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. En la Línea 1, las competencias se entienden como *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). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2006, p. 15-16).

A metodologia do Tuning tem um foco voltado para desenhar, desenvolver e avaliar os programas de estudos de cada um dos ciclos do Processo de Bolonha (o primeiro, licenciatura, com duração de três anos; o segundo, mestrado, com duração de dois anos; e o terceiro ciclo, doutorado, com duração de três anos). No Tuning, a introdução de um sistema de três ciclos significa passar de uma proposta centrada no professor para uma orientada pelo aluno, já que ele precisa estar muito bem preparado para assumir e desempenhar sua função na sociedade.

Tuning tratando-se de resultados de aprendizagem, por intermédio da implementação de competências a currículos acadêmicos em distintas áreas científicas veio demonstrar que processos de ensino-aprendizagem e avaliação podem produzir impactos na constituição dos créditos na região. Em sua etapa inicial enquanto objeto de preocupação, perfeitamente estudos sobre créditos e a organização de processos de aprendizagem. No fornecimento de contribuições significativas ao Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Conscientizando-se da necessidade de contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades requeridos, gestores do Tuning proporcionaram ensino e material produzido quanto às competências genéricas e temas correlativos (FERREIRA, 2014, p.42).

Conforme o site oficial¹² do DGES (Direção Geral do Ensino Superior), Portugal 2008, as competências são descritas como pontos de referência para se elaborar e avaliar os planos de estudo, e não têm a pretensão de ser moldes

¹² Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>>. Acesso em: 10 out. 2015.

rígidos. Permitem autonomia e flexibilidade na preparação dos planos de estudos, mas, concomitantemente, introduzem uma linguagem comum para delinear os objetivos dos planos. Também contribuem para a elaboração de títulos mais bem definidos e para o aprimoramento de sistemas de reconhecimento “simples, eficientes e justos”, “capazes de espelhar a diversidade de qualificações subjacentes”.

Como o foco do processo de ensino-aprendizagem está voltado para o aluno, a proposta da estruturação dos currículos em competências pode ser considerada o grande norte para o desenvolvimento do Projeto. Nesse sentido, o Projeto desenvolveu um programa de consulta europeu para saber quais eram as competências mais importantes e que deveriam constar no programa de titulação. Para o desenvolvimento do programa de consulta, o Projeto contou com a participação de profissionais, professores e empregadores. E o resultado da consulta é refletido no conjunto de competências genéricas e específicas¹³.

Em relação à primeira fase, Gonzáles, Wagennar e Beneitone (2004) destacam que houve a participação de 135 universidades e que o resultado final do estudo revelou para os docentes das diversas áreas a competência da capacidade de análise e síntese como a mais importante. E no caso dos empregadores e profissionais, houve o destaque para a competência no sentido da capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.

O relatório da segunda fase do projeto apresentou a pesquisa realizada com uma amostra de 101 universidades, com a representação de 5.183 profissionais, 944 empregadores e 988 professores, e a relação entre as respostas dos profissionais e empregadores, quanto ao grau de importância das competências. O resultado se mostrou surpreendente quanto ao grau de afinidade entre a opinião dos grupos, pois ambos responderam que as competências mais importantes a serem desenvolvidas são: a capacidade de

¹³ Competências genéricas são as que possuem elementos comuns a todas ou, pelo menos, à maioria das titulações e são essências aos indivíduos, independentemente da titulação escolhida (EIRÓ, 2010, p. 105). No que se refere às competências específicas, o relatório fase II do Projeto Tuning destaca que as habilidades estão relacionadas à titulação, uma vez que se faz necessário formar, bem como desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos em cada área.

análise e síntese, a capacidade de aprender, a de resolver problemas, a de aplicar conhecimentos de forma prática, a de adaptar-se a novas situações, a preocupação por qualidade, a habilidade de gerir informações e a de trabalhar de forma autônoma e em equipe.

Nesse estudo também foi avaliado o grau de importância (“Imp.”, [quadro 2], com classificação de 1 a 30) que os interrogados deram às competências nos diferentes países que participam do Projeto. Por meio dessa avaliação, foi possível observar o efeito por país. Esse efeito foi medido por meio de trinta itens relativos à importância, classificados pelos profissionais, sendo que o efeito por país foi classificado em três categorias: efeito forte (tem fortes diferenças entre países); efeito leve (as diferenças são mais tênues) e efeito nulo (todos os países parecem reagir da mesma maneira, ou seja, para as competências que estão agrupadas no efeito nulo, os países dão o mesmo grau de importância). Essa classificação é apresentada a seguir:

Quadro 2. Grau de competências

Itens	Descrição	Efeito
Imp. 7	Conhecimento de uma segunda língua	Forte
Imp. 25	Habilidade para trabalhar de forma autônoma	
Imp. 30	Motivação de conquista	
Imp. 2	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática	
Imp. 29	Preocupação com a qualidade	
Imp. 27	Iniciativa e espírito empreendedor	
Imp. 20	Capacidade de trabalhar em uma equipe interdisciplinar	
Imp. 9	Habilidades de investigação	Leve
Imp. 4	Conhecimentos gerais básicos sobre a área de estudo	
Imp. 14	Capacidade para gerar novas ideias (criatividade)	
Imp. 28	Compromisso ético	
Imp. 26	Desenho e gestão de projeto	
Imp. 22	Apreciação da diversidade e multiculturalidade	
Imp. 13	Capacidade para adaptar-se a novas situações	
Imp. 12	Capacidade crítica e autocrítica	
Imp. 5	Conhecimentos básicos da profissão	
Imp. 19	Liderança	
Imp. 17	Trabalho em equipe	Nulo
Imp. 16	Tomada de decisões	
Imp. 18	Habilidades interpessoais	
Imp. 21	Capacidade para comunicar-se com pessoas não especialistas na matéria	
Imp. 15	Resolução de problemas	
Imp. 10	Capacidade de aprender	
Imp. 1	Capacidade de análise e síntese	
Imp. 6	Comunicação oral e escrita na própria língua	

Imp. 11	Habilidade de gestão da informação	
Imp. 23	Habilidade para trabalhar em um contexto internacional	
Imp. 3	Planejamento e gestão de tempo	
Imp. 8	Habilidades básicas de manejo do computador	
Imp. 24	Conhecimento de culturas e costumes de outros países	

Fonte: Tuning Educational Structures in Europe, 2006.

Com respeito à importância das competências, a definição de perfis acadêmicos e profissionais nas titulações encontra-se diretamente ligada ao desenvolvimento e identificação das competências, sendo que esse desenvolvimento se encaixa no modelo de educação centrado no estudante. Conforme Eiró (2010, p. 106), “[...] como as competências definidas descrevem os resultados desejados ao longo da aprendizagem, Tuning caracteriza-se então, como uma mediação pedagógica nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas”.

Participam do Projeto Tuning os países signatários ao Processo de Bolonha: Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido, Croácia, Chipre, Liechtenstein, Turquia, Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedônia, Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia, Montenegro e Cazaquistão. E o eixo transversal do Projeto, conforme Ferreira (2014, p. 22), está baseado “[...] desde a sua formulação no estabelecimento e implementação de competências curriculares no contexto de reforma do Tratado de Bolonha”, sendo que a ideia fundamental está na “[...] reestruturação e revitalização dos currículos, principalmente no que se refere à qualidade das formações, tornando o aluno parte integrante e ativa do aprendizado” (EIRÓ e CATANI, 2011, p. 111).

1.3.1. Demandas e encaminhamentos

A estruturação do Projeto tem se baseado em uma metodologia que facilite a compreensão dos planos de estudos e sua mútua comparação. São destacadas cinco linhas de aproximação para organizar a discussão nas áreas do conhecimento. Linha 1: definição das competências acadêmicas genéricas

para todas as graduações; Linha 2: definição das competências específicas para cada graduação (conhecimentos e destrezas); Linha 3: utilização do sistema europeu de créditos (ECTS) como estratégia de acumulação e transferência de créditos; Linha 4: definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação; Linha 5: a função da promoção da qualidade no processo educativo.

Na primeira fase do Projeto (2000-2002), o foco permaneceu nas três primeiras linhas e contou com a participação inicial de 100 instituições. As linhas quatro e cinco ocuparam primeiro plano na segunda fase (2003-2004). Cada linha tem sido desenvolvida de acordo com um processo definido com antecipação. No que se refere às competências, de acordo com Eiró (2010), elas estão esquematizadas da seguinte forma: competências genéricas – instrumentais, interpessoais e sistêmicas; competências específicas (titulação) – saber, saber fazer, saber estar e saber ser; competências específicas (*mención*) – disciplinares, profissionais e acadêmicas.

Na distinção dos três tipos de competências genéricas, o Tuning explana a habilidade de desempenho de cada uma: *Competências Instrumentais*: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; *Competências Interpessoais*: capacidade individual e habilidade social que envolve interação e cooperação; *Competências Sistêmicas*: capacidades e habilidades relacionadas com sistemas globais (visão e gestão de grupo). A importância das competências genéricas segundo o relatório fase II do Projeto Tuning é fundamental na preparação do estudante, para que esse tenha embasamento para enfrentar seu novo papel na sociedade como profissional. E, com relação às competências específicas, as habilidades estão relacionadas à titulação, já que é necessário formar e desenvolver conhecimentos e habilidades específicas para cada área.

As áreas temáticas trabalhadas no Projeto durante a fase 1 e 2 (2000-2004), se concentraram em nove: Administração, Química, Ciências da Terra, Educação, Estudos Europeus, História, Matemática, Enfermagem e Física. E, na sequência do Projeto, foram sendo agregadas novas áreas. No relatório fase II do Projeto Tuning, é destacado que, em termos gerais, a razão

fundamental que pôs o Projeto em movimento foi colaborar na busca por uma maior qualidade em nível universitário. Tal aspiração permeia o processo de Bolonha e demonstra o desejo de políticos de fortalecer e dar destaque ao cenário econômico europeu, empreendendo em direção à criação de um setor europeu sólido na educação superior. A ênfase na qualidade como razão do Projeto traz, a princípio, certa expectativa, mas logo na sequência enxerga-se a ideia por trás dessa busca. Não se avista uma intenção de qualidade para a formação crítica de indivíduos e atuação no contexto social, mas o objetivo, de acordo com o próprio relatório, é o alcance dos propósitos políticos em fortalecer o cenário econômico. Nesse sentido, Mello e Dias (2011, p. 418) enfatizam que:

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. Estão previstas diversas ações para desenvolver um sistema de cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade que se concretizam por intermédio de processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada 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.

O objetivo de melhorar o cenário econômico europeu através de alterações no contexto educacional da educação superior foi uma experiência inicial da união europeia por meio do Processo de Bolonha. Conforme Dale (2009), o continente europeu tem se empenhado para constituição de uma educação política com objetivos econômicos e geopolíticos. Essa ideia foi materializada no Projeto Tuning, e a extensão do Projeto ultrapassou o continente europeu, alcançando em maior ou menor grau outros continentes como asiático, africano e americano.

Para Dale (2009, p. 879), projetos como esse não são designados a suplantarem os modelos nacionais, apesar de influenciar fortemente e oferecer alternativas diferentes “[...] voltadas à melhoria da contribuição da educação

para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação”. Entre os continentes que estão acordando com o Projeto, o latino-americano apresenta-se com maior número de países em adesão. O processo de anuência e sua contextualização serão descritos a seguir.

1.4. Projeto Alfa Tuning América Latina: uma contextualização

A extensão do Projeto Tuning ao continente latino-americano parte de uma aproximação dos dois continentes para alcançar objetivos no “avanço” da educação. Essa relação, no entanto, não se dá em primeira instância por meio do Tuning. Aboites (2010, p. 126) destaca três etapas gradativas na relação Europa-América Latina:

A primeira etapa se deu no fim dos anos 1990, por meio de ofertas de serviços educativos das universidades europeias. A partir do século 21, houve uma maior ênfase na coordenação de instituições latino-americanas diretamente da Espanha, caracterizando a segunda etapa. A terceira etapa pode ser considerada a mais importante, pois a relação entre Europa e América Latina tem passado da venda de serviços educativos à integração e coordenação das instituições, sendo o foco da Europa implantar na América Latina a proposta europeia de como deve ser o processo de formação dos profissionais, ditando os objetivos, o processo pedagógico, o tipo de avaliação, etc.

De acordo com o Relatório final do Projeto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007, essa foi uma experiência exclusiva da Europa até o ano de 2004, com o alcance vitorioso de mais 175 universidades europeias que, através do desafio do Tratado de Bolonha, com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior, trabalharam intensamente para essa realização (BENEITONE et al., 2007).

Na América Latina, o surgimento do Projeto se deu mediante discussões dos representantes dos ministérios da educação dos países latino-americanos, baseando o Projeto em um modelo europeu designado ALFA (FERREIRA, 2014). Assim, tem-se então o Projeto Alfa Tuning América Latina abraçando as

diretrizes do modelo primeiramente difundido na Europa. De acordo com Leite e Genro (2012, p. 772), na versão latino-americana do Projeto:

Estuda-se como tornar os currículos latino-americanos assemelhados aos europeus – de modo a favorecer, teoricamente, o intercâmbio e a mobilidade discente – a partir da introdução das competências curriculares em carreiras de formação profissional universitária. As competências curriculares facilitariam a medida dos padrões de qualidade da formação oferecida nas IES. Tal medida de qualidade, além das competências homogeneizadoras, se sustentaria sobre indicadores de qualidade.

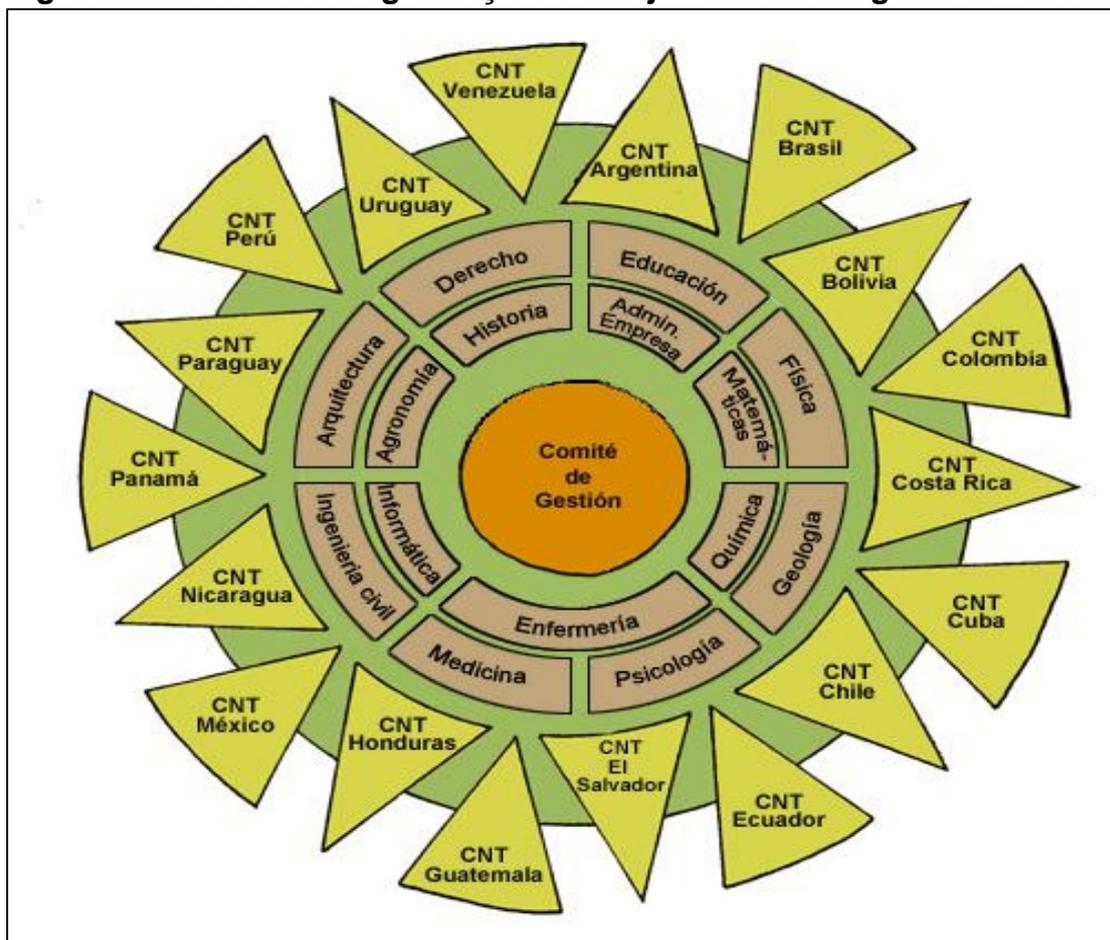
O Projeto Alfa Tuning América Latina apresenta como objetivo principal cooperar com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina, a partir da convergência curricular. Eiró e Catani (2011) destacam que para constituição desse espaço existem barreiras a serem ultrapassadas, já que a América latina não possui um sistema de créditos, e por isso há dificuldades para validação de disciplinas entre as instituições de ensino superior, assim como de títulos entre os países que compõem o bloco. Os objetivos específicos apresentados a seguir, foram elaborados tendo como embasamento 18 acordos entre os governos nacionais e os acordos alcançados pelas 182 universidades, relativos à primeira fase (2004-2007) do Projeto:

- 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.

A estrutura de organização do Projeto ocorre por meio da coordenação geral, através da representação da Universidade de Deusto, Espanha (que representa a parte europeia), e da Universidade de Buenos Aires (que representa a parte latino-americana); um Comitê de Gestão com um Núcleo Técnico operativo; quinze grupos de trabalho em quinze disciplinas (Administração de Empresas, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química); um campo com um grupo de trabalho, formado pelos representantes dos Centros Nacionais Tuning (CNT) em cada um dos países latino-americanos; e quatro redes setoriais, das áreas de conhecimento assim definidas: saúde, ciências naturais e exatas, engenharia e ciências sociais e humanas. Abaixo é apresentado um esquema da estrutura organizativa:

Figura 1. Estrutura de organização do Projeto Alfa Tuning América Latina



Fonte: Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/estrutura>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

A afinação dos currículos através de competências genéricas e específicas não é só uma característica do Projeto Tuning europeu, o Alfa Tuning América Latina também se utiliza desse recurso. Houve a definição de uma lista de competências genéricas, e depois também ocorreu a discussão em cada área temática e a definição de competências específicas para cada área. De acordo com o site do Tuning América Latina, para composição das competências tanto genéricas quanto específicas, foram consultados acadêmicos, estudantes, licenciados e empregadores.

As competências genéricas e as específicas para cada curso são apresentadas na página oficial do Projeto Alfa Tuning América Latina¹⁴. Será dado destaque a seguir às 27 competências genéricas relacionadas a todas as

¹⁴ Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/competencias>>. Acesso em: 13 nov. 2015

áreas temáticas, e às 27 competências específicas da área temática de educação. As competências específicas para a educação são ressaltadas aqui por estarem relacionadas com o objeto de pesquisa, uma vez que foi a área selecionada para a investigação.

Competências genéricas:

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 sociocultural;
22. Valoração e respeito pela diversidade e pelo multicultural;
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.

Competências específicas de educação:

1. Domina a teoria e metodologia curricular para orientar ações educacionais (desenho, execução e avaliação).
2. Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.
3. Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.
4. Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.
5. Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.
6. Identifica e gerencia apoios para atender a necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.
7. Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados.
8. Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.
9. Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.
10. Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.

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

26. Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.

27. Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado.

As competências específicas implantadas para cada profissão são apontadas no site do Tuning América Latina, e a quantidade de competências específicas varia de acordo com cada área de formação. O Projeto se estende a 18 países no continente latino-americano, com a participação de diferentes universidades (ver ANEXO 3)¹⁵, de acordo com a página oficial do Projeto Alfa Tuning América Latina, sendo que essa quantidade de instituições é ponderada de acordo com a lógica do Projeto, que é considerar a quantidade de universidades em cada país conforme a quantidade de áreas temáticas. Isto é, se um país possui quatro instituições diferentes participando do Projeto, e cada uma aderiu a duas áreas temáticas diferentes, então é considerada a participação de oito instituições naquele país. A seguir é apresentado um quadro com os nomes dos países, o número de universidades e a quantidade de áreas temáticas em cada país que aderiram ao Projeto. A estrutura apresentada a seguir segue o número real de universidades, sem repeti-las, apesar de uma mesma universidade participar com mais de uma área temática:

Quadro 3. Países participantes do Projeto Alfa Tuning

Países	Número de universidades participantes	Áreas temáticas
Argentina	18	13
Bolívia	9	9
Brasil	13	15
Colômbia	15	15
Costa Rica	4	9
Cuba	4	9
Chile	17	14
Equador	12	13

¹⁵ Informações complementares que identificam as universidades e áreas temáticas referentes aos países latino-americanos foram reunidas no ANEXO 3, como suporte sinótico aos estudantes e pesquisadores que possam se interessar pela problemática.

El Salvador	5	7
Guatemala	3	8
Honduras	2	9
México	12	10
Nicarágua	5	7
Panamá	4	5
Paraguai	4	6
Peru	12	13
Uruguai	3	7
Venezuela	9	10

Fonte: Elaborado pela autora; dados do site oficial Tuning América Latina, 2015.

Na segunda rodada do Projeto no continente latino-americano, que conta com a participação de 18 países, seis desses países não aderiram à área temática educação, sendo eles: Panamá, Colômbia, Cuba, Guatemala, Uruguai e Venezuela (TUNING AMÉRICA LATINA, 2015). Conforme Aboites (2010, p. 122), é através da adesão ao Projeto Alfa Tuning que as universidades da América Latina têm sido incluídas no Processo de Bolonha. E essa ação pode apresentar implicações graves por se tratar de uma iniciativa que:

1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 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 América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el que hacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria.

Para o autor, a educação, em especial a superior, se tornou peça fundamental da nova economia do conhecimento, que é submissa e está conectada aos objetivos da integração econômica. Cabe, portanto, pensar como fica o papel das universidades diante desse contexto. Já que, conforme Martins (2014), o direcionamento está voltado para o aspecto econômico e os pontos primordiais, a produção do conhecimento, da pesquisa e a formação

social, como função da universidade, estão sendo suplantados, para o atendimento a uma sociedade do conhecimento. E a tarefa da universidade, conforme Bolívar (2009, p. 122), “[...] fica limitada a algumas competências as quais lembram as elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa”.

O resultado é um modelo educacional parcialmente baseado nas categorias estatísticas das quais recebe sua substância e influência, que nos indica a natureza do mundo em que estamos vivendo e como este precisa ser mudado. Conta-nos que tipos de conhecimento têm mais valor neste mundo e como esse conhecimento deveria ser desenvolvido e distribuído. Esses projetos não se destinam a substituir as formas nacionais existentes, embora se possa esperar que as influenciem. Contudo, oferecem, efetivamente, um conjunto distinto de alternativas, voltadas à melhoria da contribuição da educação para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação (DALE, 2009, p. 879).

Ao se referir à implementação do Processo de Bolonha na América Latina, Tello (2015, p. 90) destaca que é a continuação de acontecimentos da globalização neoliberal, e esclarece que “[...] llegará un día que el más débil de ellos entre sólo a nuestra casa, nos robe la luna y, conociendo nuestro miedo, nos arranque la voz de la garganta. Y porque no dijimos nada, ahora ya no podemos decir nada”. No entanto, para Lamarra (2004), a partir do Processo de Bolonha, os avanços nos últimos anos foram significativos, ainda que haja dificuldades. Para ele, a transformação dos sistemas europeus de educação, historicamente diferenciados, para um comum, é algo de que a América Latina deve apropriar-se, porém não para reproduzir mecanicamente. Através da experiência europeia de convergência, o continente deve criar seu próprio espaço comum de educação.

Para o autor, existe um desafio no processo de consolidação do Espaço Latino-americano de Educação Superior e sua convergência com o europeu. Isso requer uma ação combinada e com projeto em comum entre organismos multilaterais e as redes interuniversitárias. A superação do desafio pode tornar-se possível, se subjugar os critérios tradicionais do trabalho isolado e se pensar em projetos e programas conjuntos. As inovações e transformações vistas

como necessárias e sendo proporcionadas por esse projeto, de acordo com Mello e Dias (2011, p. 423), são consideradas por muitos – como os ministros e chefes de Estado, principais interlocutores – como avanço e como algo inevitável diante da globalização. Os autores, porém, argumentam que:

As novas transformações esconderiam uma estratégia sistêmica. Seu objetivo seria o controle dos centros de produção e transmissão de conhecimento. É orientada por um padrão comum e externo de avaliação e atribuição de qualidade, inspirado em doutrinas e práticas da “nova gestão pública” (de racionalidade mercantil) – e em substituição aos princípios acadêmicos clássicos de avaliação entre pares –, consagrado por ordenamentos “ranqueados” de classificação e de espírito concorrencial. Esses ordenamentos têm por finalidade estimular a competição e o pragmatismo, como valores institucionais, por intermédio da introdução de critérios decompostos em termos, como: “objetivos”, “metas”, “vantagens” e “ameaças”, “resultados adequados”, “desempenho”, “produtividade”, “eficácia”, “boas práticas”, “responsabilidade”, “benchmarking” e outros de idêntico conteúdo semiótico – com sérios riscos à autonomia acadêmica e à sua governança, até aqui culturalmente orientadas ao mérito, à originalidade, à criatividade, à busca da verdade e à responsabilidade social.

A inserção do Projeto Alfa Tuning América Latina pode ser considerada um dos passos para superação do desafio colocado anteriormente por Lamarra (2004), já que o Projeto possui em sua essência o romper com as diferenças e afinar os currículos por meio de competências. Em contrapartida, conforme Moraes (2006, p.188), “[...] se há consenso acerca dos incalculáveis benefícios de uma crescente convergência dos sistemas universitários europeus”, tendência essa que se estende para América Latina, “[...] há, por outro lado, cautela e temores”.

Já que “[...] evidencia-se forte preocupação e mesmo divergências de fundo, por exemplo, quanto às propostas de disseminação do conhecimento das universidades a outros setores da sociedade, notadamente à indústria” (MORAES, 2006, p. 188). A continuação do Projeto procura seguir com a sintonização das estruturas educativas, tendo como meta identificar e trocar informações, para a cooperação entre as instituições da educação superior. A segunda fase do Projeto Alfa Tuning América Latina (2011-2013), denominada

Inovação Educacional e Social, teve como característica continuar o debate iniciado na primeira parte do Projeto (2004-2007).

Assim, a expansão do modelo educacional europeu continua na busca de alcançar não somente territórios para a efetivação de seu ideário, mas também o convencimento de que seus parâmetros são mais concretos e coerentes com as demandas internacionais, tanto humanas, quanto de mercado. Ora, mercado e humanidade podem conviver sem os contrapontos próprios do sistema capitalista? E sobre a realidade dos desencontros da realidade latino-americana quanto à inexistência de um espaço latino-americano de educação superior, à luz do que acontece com a Europa, o que ainda seria necessário se considerar? Essas e outras questões são de extrema relevância, visto que as fases do Projeto Alfa Tuning América Latina se ampliam.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM BALL: ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Esta pesquisa encontra-se inserida na área de políticas públicas educacionais, tendo como orientação metodológica o quadro de análise do Ciclo de Políticas de Ball, conduzida por uma abordagem qualitativa, o que justifica a necessidade de interlocução indagativa com os atores do evento ou problemática estudada, paralelamente com a utilização da análise documental e análise de conteúdo como um dos eixos de suporte ao desvelamento do objeto.

De acordo com Lima e Marran (2013), o Ciclo de Políticas tratado por Ball se caracteriza como uma possibilidade no estudo das políticas públicas da educação, parametrizando olhares e etapas necessárias na leitura e análise de determinado objeto da política. Quando tratamos o Ciclo de Políticas de Ball como um quadro de análise, refere-se aqui, tal como aponta Lima (2013), a um referencial para análise do recorte que se quer estudar no conjunto de fases de uma política (agenda, elaboração, implementação e avaliação), transversalizada pela noção de “valor” identificada com dimensões de grau de prioridade, de objetivos ideais a serem desenvolvidos, da urgência ou brevidade de determinada meta ou objetivo quanto à ampliação, criação, universalização, equidade e democratização de demandas especificadas.

De forma específica, o objeto desta pesquisa traz como recorrência a discussão sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina, com forte ênfase nas dimensões de expansão e qualidade da educação superior, conforme critérios internacionais. Portanto, há que se perguntar sobre o *status* de tal discussão, particularmente no Brasil: O que se buscava quando de sua adesão? Que parâmetros de qualidade ou referenciais foram considerados quanto ao campo da equidade, pertinência e qualidade da adaptação do modelo europeu à América Latina, e mais precisamente ao Brasil? Que sentido ou sentidos existem no tocante à proposição da criação do espaço latino-americano de educação superior financiado ou subsidiado pela União

Europeia? Qual é o porquê da adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina e o porquê da suspensão das ações de sua implementação? Em vista de tais questionamentos, fez-se necessária a utilização do levantamento bibliográfico e análise documental como suporte à contextualização do objeto e subsídios para o desenvolvimento do questionário com os respondentes elencados, conforme analisaremos mais adiante.

No levantamento bibliográfico, realizou-se a composição de um quadro que apresentasse as discussões mais atuais sobre a temática no campo científico ou descritores e contextos que exigissem fontes complementares, a saber trabalhos como os de Ferreira (2014); Mainardes (2006); Antunes (2004); Eiró e Catani (2011); Fleury e Fleury (2001); Zarifian (2003); Mendes (2007); Souza (2006); Höfling (2001); Lima (2015); Jessop (1998); Bobbio (2001); Dale (2009); Afonso (2001); Dale (2004); Leite e Genro (2012); Santos e Cerqueira (2009); Puerta e Moya (2012); Paula (2009); Lima, Castro e Carvalho (2000); Porto Junior (2015); Hortale e Mora (2004); Robertson (2009); Eiró (2010); Solanas (2014); Dias Sobrinho (2009); Díaz-Barriga (2011); García (2008); Catani (2010); Tello (2015); Mello e Dias (2011); Frigotto (2007); Azevedo (2004); Aboites (2010); Martins (2014); Bolívar (2009); Lamarra (2004); Moraes (2006), dentre outros. Por sua vez, a análise documental referiu-se à explicitação do que diziam os documentos de referência quanto à ênfase, às diretrizes e/ou orientações acerca da problemática estudada: **Alfa Tuning Europeu – EHEA (2014)**¹⁶; Tuning Educational Structures In Europe (2006); DGES Portugal (2008); **Alfa Tuning América Latina – Beneitone et. al. (2007)**; Gonzáles, Wagennar e Beneitone (2004); site oficial Tuning América Latina (2015);

Em conjunto, tais questões nos solicitaram a escolha de uma abordagem de pesquisa que se mostrasse consistente e coerente com a recorrência da problemática; conseqüentemente, elegemos o paradigma qualitativo como o enfoque investigativo, “[...] cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações,

¹⁶ European Higher Education Area (EHEA)

não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes [...]” (LIMA, 2003, p.13).

O questionário foi o instrumento de coleta de dados escolhido com o recurso da utilização de roteiro de questões semiestruturadas¹⁷. Essa etapa da investigação nos exigiu a descrição do local epistemológico da pesquisa e dos critérios de seleção dos respondentes, considerando a realidade estudada (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP). Também houve a necessidade de definição dos procedimentos de aplicação do instrumento de coleta dados, seguido dos procedimentos de análise de conteúdo. Na análise de conteúdo, conforme destacamos, nos preocupamos em ressaltar as falas dos respondentes sobre o nível de conhecimento dos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, a respeito da adesão ao Projeto Alfa Tuning e da ruptura com este pela instituição.

A pesquisa científica tem como escopo a tríade: rigorosidade, radicalidade e visão de conjunto, o que solicita de cada uma de suas etapas a definição de termos, a explicitação de cada estágio procedimental e de tratamento do objeto e, por fim, a apresentação de seus resultados ou considerações, tendo em vista a consistência e coerência de sua totalidade.

Nesse sentido, se fez necessário o desdobramento da explicitação, descrição, estrutura do instrumento de coleta de dados, seu tratamento e apresentação das devolutivas na organização que se segue: a) Políticas públicas educacionais: definição do campo e ênfase (elemento aclarador considerando o quadro de análise escolhido); b) Ciclo de Políticas na perspectiva de Ball; c) Sobre a avaliação de políticas: implementação e correção de desvios; d) Delineamento bibliográfico e documental; e) Abordagem qualitativa como recorrência do objeto (*caracterização do local epistemológico da pesquisa; roteiro de questões semiestruturadas; critérios de*

¹⁷ Conforme observado por Filstead (1986, p.65), “[...] o investigador qualitativo tende a empregar ‘conceitos sensíveis’ (conceitos que captam o significado dos acontecimentos e empregam descrições dos mesmos para esclarecer as múltiplas faces do conceito [...], Blumer, 1969)”. No caso de nosso objeto, o roteiro semiestruturado de pesquisa pressupõe dois eixos necessários: a orientação da temática e a abertura à interpretação e avaliação do respondente, dimensões imprescindíveis para a compreensão do fenômeno.

seleção dos respondentes e procedimentos de aplicação do instrumento de coleta dados); e f) A análise de conteúdo no desvelamento do objeto.

2.1. Políticas públicas educacionais: definição do campo e ênfase

A área de políticas públicas encontra-se inserida no campo de ciências sociais, sendo que esta é vista por Reis (2003, p. 11) como “[...] uma das especializações que responde mais diretamente ao imperativo da relevância na prática das ciências sociais”. Também pode ser entendida, conforme Lima e Marran (2013, p. 46), como:

[...] uma ou conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que num primeiro momento podem partir de discussões coletivas, mas que a posteriori se materializam, seja por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com interesse de atender a uma demanda.

De acordo com Souza (2006), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica surge nos Estados Unidos, tendo como ênfase os estudos sobre a ação dos governos. No caso da Europa, a área surge como resultado de trabalhos alicerçados em teorias elucidativas sobre o papel do Estado e de uma das instituições mais relevante deste: o governo. O campo de políticas públicas no Brasil é uma área de investigação relativamente recente e que se encontra em expansão, mas tem muitos desafios a serem superados, sendo que o interesse por essa temática está relacionado às mudanças que têm ocorrido na sociedade brasileira (ARRETCHE, 2003). Ao continuar a compreensão sobre a delimitação da política pública, Frey (2000, p. 216-217) destaca que a literatura sobre *policy analysis* diferencia três dimensões da política, e que são adotados na ciência política conceitos em inglês para elucidação: “*polity* para denominar as instituições políticas”; “*politics* para os processos políticos” e “*policy* para os conteúdos da política”. O autor apresenta aquilo a que cada dimensão se refere:

- A dimensão institucional *polity* se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;

- No quadro da dimensão processual, *politics* tem em vista o processo político, frequentemente de carácter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- A dimensão material *policy* refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas

Cabe ressaltar que essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente (FREY, 2000). As políticas fazem parte de um curso em busca de algo a mais. Nesse sentido “[...] a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns princípios”. Por isso elas não são estáticas nem inalteráveis, já que podem ser submetidas “[...] a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”. Esse é o caso da educação que está relacionada às diversas demandas (BALL e MAINARDES, 2011, p. 14). Com relação à política educacional, Tello (2013) destaca que é dotada pelas principais características das ciências políticas e surgiu na década de 1950 como campo teórico, com o foco na legislação e, em alguns casos, em educação comparada.

Em seu início, não havia o desenvolvimento epistemológico atual, porém “[...] básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada” (TELLO, 2013, p. 68). Esse contexto é colocado pelo autor no âmbito do continente latino-americano, ao enfatizar que foi a partir de 1950 que países como Argentina, Brasil, Chile, México e Colômbia, entre outros do continente, começam alguns processos de institucionalização da política educacional como campo e que se desenvolvem por meio da criação de cátedras de políticas educacionais. Tello (2012, p. 60) considera o campo da política educacional “[...] como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea”, assim como “la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento”.

Para Mainardes (2015), no âmbito brasileiro, a política educacional e a pesquisa sobre políticas é um campo amplo, complexo e em constante crescimento, sendo que o objeto de estudo da política educacional se refere ao campo que é recente e ainda possui passos pequenos com relação à pesquisa. Mas, apesar disso, é possível observar certo crescimento da área, por meio do aumento da quantidade de grupos de investigação, aumento de publicações, linhas de pesquisas na pós-graduação em educação, entre outros. Conforme o autor, as políticas educacionais, de maneira geral, englobam oito eixos temáticos para seu estudo:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados com a política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, etc.);
- b) Análises de políticas e programas;
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Aspectos relacionados ao financiamento da educação;
- f) Análise de políticas curriculares;
- g) Políticas sobre o trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc.);
- h) Questões relacionadas às demandas educativas, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação.

[...] as políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta as variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. Políticas diferentes geram diferentes quantidades de 'espaço de manobras', mas são sempre objeto de alguma forma de tradução ou de 'leitura ativa', processos que permitem a compreensão de textos dentro dos limites de ação – um processo de re-representação, reordenação e refundamentação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Dale (2010) faz uma distinção entre *Education Politics* (políticas educacionais) e *Politics of education* (políticas de educação). Políticas educacionais aludem ao processo de tomada de decisões diretas, no cotidiano, e aos seus resultados imediatos, como os textos políticos. Já políticas da educação denotam os processos e as estruturas que enquadram as agendas

de políticas educacionais e as dirigem. As políticas de educação também poderiam ser chamadas de economia política de educação.

No processo de pesquisa sobre políticas educacionais, Mainardes (2015, p. 28-29) destaca três níveis de análise que estão inter-relacionados de maneira que o mais elevado possa englobar os anteriores: Políticas da Educação (processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem); Políticas Educacionais (mecanismos, regularidades, lógicas de intervenção) e Investigações sobre Políticas e Programas (formulação – “implementação” – avaliação – resultados/consequências).

Para o autor, a política educacional se estabelece em um campo de conhecimento específico, constituído por conhecimentos especializados. Dessa forma, possui “modelos analíticos e abordagens metodológicas próprias e elementos que podem ser considerados essenciais na análise de políticas”. Nesse campo, pesquisadores de diferentes perspectivas epistemológicas delinearam abordagens analíticas para a pesquisa sobre políticas, sendo possível observar as formulações de “Roger Dale sobre Agenda Globalmente Estruturada (AGE)”; “análises de contextos, textos e consequências (Sandra Taylor)”; “a abordagem do Ciclo de Políticas (Stephen Ball e colaboradores)”, entre outros (2015, p. 32). Existem, portanto, propostas diferentes para a análise de uma política, mas o caminho escolhido para a compreensão do objeto desta pesquisa se alicerçou no Ciclo de Políticas.

Apesar de Silva (2008, p. 42) defender outro quadro de análise, suas ideias em alguns pontos corroboram o Ciclo de Políticas de Ball, ao afirmar que uma decisão isolada não evidencia uma política, já que sua compreensão está ligada ao acompanhamento complexo de uma sucessão de eventos. A sucessão desses eventos, e não o isolamento deles, “[...] são fundamentais para o esforço de visualização e desvendamento das políticas: as relações de poder, os contextos e os sujeitos envolvidos e implicados nas políticas dão pistas fundamentais para a análise das políticas e suas tendências”. Nesse sentido, Souza (2003, p.17) destaca que ainda existe uma concentração no “[...] pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas

são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos”.

2.2. Ciclo de Políticas na perspectiva de Ball

Como quadro de análise, foi escolhido o Ciclo de Políticas entre os diferentes modelos de análise de políticas públicas, por representar um referencial importante para a análise de políticas. De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores e tem se tornado um referencial em diferentes partes do mundo. Para Mainardes (2006, p. 48), “[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, já que é um referencial importante para a compreensão da trajetória de programas e políticas de natureza educacional, desde a formulação inicial até seu contexto prático e seus impactos. A abordagem do Ciclo de Políticas expressa:

[...] a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

Conforme Mainardes (2006), Ball e Bowe propuseram a princípio, para a compreensão do processo político, um ciclo constituído por eixos da política – política proposta, política de fato e política em uso. No primeiro eixo, a *política proposta* estava relacionada à política oficial, alusiva não somente às intenções do governo, seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também às intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas de onde as políticas emergem. A *política de fato* consistia em textos políticos e textos legislativos que fazem parte da política proposta e que são fundamentais para que as políticas sejam introduzidas na prática. A *política em uso* se reportava aos discursos e às práticas institucionais que surgem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

No entanto, essa formulação foi rompida por Ball e Bowe, pois eles entenderam que a linguagem apresentada denotava certa rigidez que não pretendiam empregar ao delinear o Ciclo de Políticas, já que os eixos propostos não contemplavam as diversidades de intenções e disputas que influenciam o processo político. Com essa ruptura, foi proposto um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo que estes não têm uma dimensão temporal ou sequencial nem mantêm uma linearidade, e estão interrelacionados (MAINARDES, 2006).

Figura 2. Contextos



Fonte: Mainardes (2006, p. 51).

O *Contexto de influência*¹⁸ é o primeiro a ser abordado. É nesse contexto que usualmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são

¹⁸ Mainardes (2006, p. 66) destaca questões norteadoras para a pesquisa e compreensão de uma política, que foram organizadas com o objetivo de tornar mais claro como os contextos do ciclo de políticas podem ser utilizados em pesquisas. No que se refere ao primeiro contexto, que é o contexto de influência, temos as perguntas: 1) Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? 2) Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? 3) Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia

construídos com intencionalidades diversas. Agem nesse contexto grupos de interesses com o objetivo de influenciar as finalidades das políticas, assim como as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006).

Para Mainardes (2009, p. 12-13), “[...] a análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico”. Por meio dessa análise, é possível a constatação “[...] das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros”.

Conforme Mainardes (2006, p. 52) “[...] o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o *contexto da produção de texto*¹⁹”, já que o contexto de influência está relacionado comumente com os interesses mais estreitos e ideologias mais precisas. Os textos políticos estão, de certa forma, articulados ao interesse

completa do discurso da política? 4) No desenvolvimento do discurso da política, é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas, etc.)? 5) Qual é a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência.) 6) Quem são as elites políticas e que interesses elas representam? 7) Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência? 8) Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos? 9) Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

¹⁹ Para o contexto de produção de texto são apresentadas as seguintes questões: 1) Quando se iniciou a construção do texto da política? 2) Quais são os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais são os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? 3) Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)? Quais são as vozes “presentes” e “ausentes”? 4) Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos? 5) Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? 6) É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? 7) Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? 8) Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)? 9) Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? 10) Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? 11) Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? 12) Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006, p. 66-67).

expresso na linguagem do público em geral, e nesse sentido os textos políticos não são efetivamente a política, porém a representam. Ao ponderar a política como texto, Arosa (2008) realça as diferentes possibilidades de se produzirem intervenções textuais, possibilitando leituras múltiplas, em virtude da diversidade dos leitores, assim como o resultado das influências, intenções e negociações que permeiam o reconhecimento, ou não, de algumas vozes.

Segundo Mainardes (2006, p. 52-53), “[...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, *o contexto da prática*²⁰”. Esse contexto se refere à esfera de implementação. É onde a política está submetida à interpretação e recriação, em que a política produz efeitos e consequências que podem representar transformações expressivas na política original. “[...] o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc.”, podendo ser apontado como [...] um microprocesso político. Nesse contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 59-60).

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente

²⁰ No contexto da prática: 1) Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2) Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? 3) Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4) Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? 5) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? 6) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? 7) Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? 8) O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (MAINARDES, 2006, p. 67-68).

uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Mainardes (2006, p. 59) apresenta o Ciclo de Políticas como caminho que possibilita a utilização de uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados. Ele aborda os procedimentos que podem ser usados em cada contexto: para o contexto de influência, a investigação pode ser “[...] pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.)”; o contexto da produção do texto “[...] pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos”; e, quanto ao contexto da prática, compreende “[...] uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc.”

No que concerne a este estudo, o contexto de influência foi utilizado por meio da pesquisa bibliográfica, que proporcionou a compreensão dos vários estudos sobre a influência que as políticas educacionais nacionais vêm recebendo sob interferências internacionais, através de modelos educacionais como o Projeto Tuning, tendo como base os diferentes autores citados no começo deste capítulo.

No contexto da produção de texto, foram analisados os documentos oficiais do Projeto Tuning, levando em conta os princípios e as finalidades que eles representam, além dos discursos preponderantes e os interesses não explícitos no texto. Considerou-se também a importância dos documentos Alfa Tuning Europeu – EHEA (2014), Tuning Educational Structures In Europe (2006), DGES Portugal (2008) e Alfa Tuning América Latina – Beneitone et al.

(2007), por trazerem informações sobre o surgimento do Tuning e seus antecedentes, a estruturação do Projeto no continente latino-americano e seu desdobramento na área temática Educação.

O contexto da prática envolveu o contato com os receptores da política, que neste caso foram os professores da Faculdade de Educação da Unicamp. Por meio de um questionário, foram coletadas respostas sobre sua percepção quanto à implementação do modelo educacional proposto na instituição em que estão inseridos. Buscou-se compreender: como o modelo Tuning foi recebido nessa instituição; o conhecimento dos docentes sobre a adesão ao Projeto; o processo de implementação; o exercício da autonomia dos professores, entre outros aspectos.

O objetivo desta pesquisa, que é analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, bem como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, está relacionado aos três contextos propostos por Ball, pois o caminho percorrido se encontra na busca por três objetivos específicos: compreender a influência que o Projeto Alfa Tuning europeu tem exercido no continente latino-americano e, de forma mais precisa, no Brasil (contexto de influência); identificar os documentos oficiais que representam essa política (contexto da produção do texto); e considerar o processo de implementação e ruptura dessa política na Unicamp (contexto da prática).

Os três principais contextos do Ciclo de Políticas defendidos por Ball tornam-se fundamentais no processo desta investigação, ao considerar que esta se insere em pesquisas de avaliação de políticas educacionais. Lima e Marran (2013, p. 59) afirmam que “[...] para o campo educacional, o quadro de análise do ciclo de políticas reúne consistência e coerência quanto à sua validade, radicalidade e rigorosidade no estudo das avaliações de políticas”.

2.3. Sobre a avaliação de políticas: implementação e correções de desvios

Para a melhor compreensão sobre avaliação de políticas públicas, é importante ressaltar, de acordo com Lima e Marran (2013), que existe uma cunha terminológica similar – a avaliação política –, mas que não se alude ao

mesmo objeto. Esta, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), está relacionada à análise e elucidação do critério ou critérios que embasam determinada política.

Já a avaliação de políticas, conforme apontam Lima e Marran (2013), está relacionada aos processos através dos quais se verifica se os objetivos das políticas estão sendo alcançados, bem como os resultados associados a tais processos. Planos, programas ou estratégias intervencionais com relação a demandas sociais são formas sob as quais aquelas políticas podem ser encaminhadas. Mainardes (2015) destaca que a pesquisa sobre políticas e programas engloba estudos que apontam para diferentes aspectos que fazem parte do ciclo de uma política: o processo de formulação de políticas e programas, de implementação, de avaliação de políticas educacionais e de análise de resultados e consequências.

As políticas e os programas têm carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se resolvem ao longo do tempo (DRAIBE, 2001, p. 26).

No que diz respeito à pesquisa de avaliação de políticas, de acordo com Draibe (2001), essa tem como propósito identificar obstáculos, propor medidas de correção e modificação, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de implementação e desempenho da política. Lima e Marran (2013, p. 52) entendem que “[...] a análise e avaliação do processo de implementação de uma política implicam a identificação e compreensão dos eventos e atividades que se seguem à formulação”.

Derlien (2001, p. 105-106) aponta três funções atribuídas à avaliação de políticas. *De informação* é a fase que teve destaque nos anos 1960. Os países que impeliram a implementação de avaliações nesse período estavam mais

interessados na informação. Essa etapa teve como questões norteadoras: Como funcionam as políticas? Que efeitos produzem? Tem-se conseguido os objetivos programados? Que consequências não previstas, positivas ou negativas aparecem? Como se pode melhorar a política?

A segunda função, *de alocação*, teve destaque inicial nos anos 1980, estendendo-se no processo histórico e destinando-se a ajudar a realizar uma alocação orçamentária mais racional. As questões-base propostas são: Que programas podem ser cortados ou contidos a partir dos resultados negativos da avaliação? Quais são as consequências da privatização de certas atividades públicas? Como se pode reorganizar os programas, no intuito de obter mais resultados, com menos recursos? As questões induzidas dos motivos de atribuição tendem a pôr mais ênfase na quantidade do que na qualidade.

Ao contrário do que ocorre com as funções anteriormente mencionadas, a função *de legitimação* não é claramente atribuída como motivo às fases específicas de desenvolvimento da institucionalização da avaliação de programas. Dessa forma, desempenha um papel importante no contexto político. Nesse processo da avaliação de políticas, Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109) destacam que na avaliação o ponto importante “[...] é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos” que são “capazes de dar conta da pergunta básica de toda pesquisa de avaliação: a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso?”

No entanto, ao se fazer essa pergunta, é imprescindível compreender que a resposta será proporcional a quem a responde, ou seja, ao analisar a resposta se a política foi ou não um sucesso, cabe para essa análise outra pergunta: Sucesso ou fracasso pautado nos olhos de quem? Para uma metodologia de avaliação se tornar adequada, não deve concentra-se na conclusão do sucesso ou fracasso de um programa, pois independentemente da vontade política, da ética ou do interesse dos formuladores e implementadores, existe uma distância entre formulação e implementação. Dessa forma, um procedimento apropriado de avaliação “[...] deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade

dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados” (ARRETCHE, 2001, p. 52).

Para a autora, a implementação diz respeito a uma fase de um programa, em que são desenvolvidas atividades por meio das quais se pretende alcançar os objetivos propostos. E embora possa acontecer eventuais coincidências entre a imagem do formulador e implementador, na prática a política pública é realizada pelo agentes responsáveis pela implementação. Por isso, torna-se prudente entender que a implementação modifica as políticas públicas. Conforme Silva e Melo (2000), a implementação pode ser configurada como um jogo entre os implementadores em que os papéis são negociados e os níveis de adesão ao programa se diversificam.

Nesse sentido, a análise prática das políticas públicas revelam que os formuladores da política atuam em um ambiente de incertezas, e essas são manifestadas em diferentes aspectos. Em primeiro lugar, os formuladores da política enfrentam limitações quanto aos fenômenos sobre os quais intervêm. Em segundo lugar, os formuladores não controlam as contingências no contexto futuro. Em terceiro lugar, existe abertura para o amplo comportamento discricionário dos agentes implementadores. Em quarto lugar, os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas por meio de políticas.

Lima e Marran (2013, p. 54), afirmam que “[...] a capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutivas dos contextos para os quais foram elaboradas”, assim como a “[...] dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua ressignificação”. Diante do exposto, cabe a afirmação de Calvacanti (2007, p. 26) sobre a caracterização da política pública, que:

[...] está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos.

Sendo assim, pode-se inferir que a política pública proposta, mais especificamente aqui a política educacional, é resultado de jogo de interesses de grupos diferentes. A decisão de implementar uma política visa trazer objetivos; no entanto, a efetivação desses alvos não é necessariamente garantida, uma vez que o curso de uma política pode sofrer desvios ou até mesmo encontrar resistência por parte dos receptores da política.

2.4. Delineamento bibliográfico e documental

A revisão bibliográfica é vista como recurso para revelar fontes de análise do objeto de estudo desta pesquisa. Sendo que, a partir dos textos encontrados, é possível vislumbrar informações importantes para construção do objeto, pois, de acordo com Deslauriers e Kérisit (2010, p. 134), a revisão bibliográfica é a “modalidade por excelência na construção do objeto”. Conforme Piana (2009), a revisão bibliográfica tem como objetivo colocar o pesquisador em contato com o que foi produzido e registrado sobre o tema de pesquisa, além de proporcionar o aprofundamento teórico que norteia a investigação. Nesse sentido, o levantamento das produções existentes sobre o tema foi direcionado para teses de doutorado e dissertações de mestrado, livros e artigos que foram selecionados por meio do critério de qualificação e reconhecimento sobre o tema.

No tocante às fontes documentais, estão baseadas em documentos oficiais, que têm como propósito conseguir dados referentes à adesão ao Projeto Tuning no contexto europeu, assim como sua extensão para o continente latino-americano, identificando como essa adesão alcançou o Brasil e sua influência nas universidades brasileiras. Dentre os documentos utilizados estão: Declaração de Bolonha; Tuning Educational Structures in Europe; European Higher Education Area in 2015: Implementation Report; Relatório Final do Projeto Alfa Tuning América Latina primeira fase (2004-2007), etc. Para Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos consistem em uma fonte rica e “natural” de informações, em que é possível obter evidências que alicerçam afirmações e declarações do pesquisador. E não deve ser considerada “[...]”

apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Relacionado aos documentos oficiais, Marconi e Lakatos (2010, p. 161) afirmam que estes “[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”. Sendo importante destacar que “[...] o cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados”. Dessa forma, o pesquisador “[...] deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável”. Nesse sentido, Cellard (2012, p. 299-303) enfatiza a importância de o pesquisador agir com prudência e avaliar adequadamente a documentação que se propõe a analisar, e isso deve ocorrer com um olhar crítico. Para uma análise prévia sobre um documento, com a finalidade de composição de um *corpus*, o autor apresenta cinco dimensões:

O contexto – a investigação do contexto social no qual o documento foi produzido, assim como a submersão de seu autor e dos sujeitos a quem foi destinado, pois é de fundamental importância que o pesquisador conheça a conjuntura política, econômica, social e cultural que ocasionou a elaboração de um documento.

O autor ou os autores – a interpretação de um texto deve acontecer com base na ideia do autor, tendo em conta quais são ou foram seus interesses e os motivos que acarretaram a escrita. É importante compreender que, ao esclarecer a identidade do autor, isso proporciona melhor análise da credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns eventos, etc.

Autenticidade e confiabilidade do texto – além da investigação do contexto social e o interesse pessoal do autor, é muito relevante certificar-se da qualidade das informações do documento.

Natureza do texto – a liberdade do autor, os elementos subentendidos e a estrutura de um texto podem diversificar de acordo com o contexto em que está sendo escrito.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto – a compreensão do sentido dos termos utilizados por um autor no texto faz parte da análise preliminar e a torna, por assim dizer, completa, já que balizar apropriadamente o sentido das palavras e dos conceitos é uma cautela totalmente apropriada.

Para a autora, a qualidade e validade de uma pesquisa é consequência das “precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador”, que de maneira mais ampla “[...] é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise” (p. 305).

2.5. Abordagem qualitativa como recorrência do objeto

Ao procurar um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa para responder o problema levantado na pesquisa, a respeito de qual é o grau de conhecimento dos professores da Faculdade de Educação sobre a participação da Unicamp no Projeto Alfa Tuning América Latina entre adesão e ruptura. Compreende-se então que a pesquisa qualitativa como caminho é importante para se chegar à resposta do problema levantado. Devechi e Trevisan (2010) destacam que a pesquisa qualitativa favorece o caminho para se observar o lado não perceptível e não captável apenas por medidas, equações e estatísticas. Nesse sentido, Gamboa (2003) enfatiza que, na busca além do horizonte, é necessária a recuperação de contextos sociais e culturais. Para Chizzotti (2006, p. 28-29), o termo qualitativo:

[...] implica a uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito,

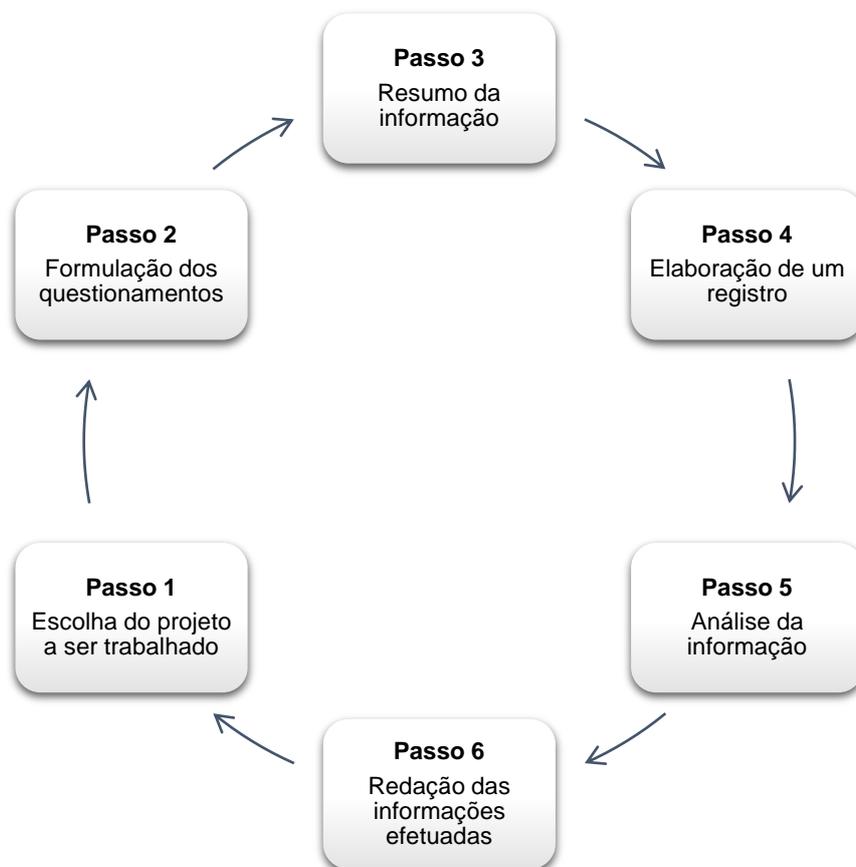
com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 11-13), baseados nos autores Bogdan e Biklen, apresentam cinco características básicas que configuram as pesquisas qualitativas:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, pois há a necessidade do contato direto e distendido do pesquisador com o contexto a ser investigado.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos. Nesse sentido, é importante que o pesquisador dê atenção ao maior número possível de elementos no contexto da pesquisa, já que todos os aspectos são importantes para a compreensão do problema a ser estudado.
- A preocupação com o processo é maior do que com o produto. Essa ênfase no processo destaca a importância das situações, procedimentos e interações no âmbito da pesquisa.
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, pois há nesse sentido a tentativa de apreender a perspectiva dos participantes da pesquisa.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Parte-se, portanto, de questões mais amplas e, conforme o desenvolvimento da pesquisa, caminha-se para questões mais específicas.

Conforme Lima (2003, p. 7), a pesquisa qualitativa é entendida por meio de um enfoque investigativo, sendo a principal preocupação “[...] compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações”; e no contexto de desenvolvimento da pesquisa, não há separação do pensamento dos protagonistas sociais, “[...] de pesquisador e pesquisado [como] sujeitos recorrentes”. Na investigação científica com o foco qualitativo, existe um movimento que permite a flexibilidade; nesse sentido, o autor afirma que é possível “[...] situar a pesquisa qualitativa como uma estrutura que nos apresenta um padrão cíclico, isto é, sempre pronto a considerar novos elementos do contexto estudado” (conforme é apresentado na Figura 3).

Figura 3. Padrão cíclico da investigação qualitativa



Fonte: Lima (2003, p. 8)

Em relação ao campo de pesquisa em política educacional, Esteban (2010, p. 127) entende que a pesquisa qualitativa “[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento [...] de um corpo organizado de conhecimentos”.

2.5.1. Caracterização do local epistemológico da pesquisa

O Projeto Alfa Tuning América Latina foi incorporado pelo Brasil por meio de 19 universidades na primeira fase, com 12 áreas temáticas e 13 universidades na segunda fase, com a adesão de 15 áreas temáticas. Dessas áreas, o Brasil teve duas universidades que participaram na área temática “Educação” na primeira fase, sendo a UNICAMP e a UFMG. E, na segunda

fase, apenas uma universidade, a UFC, participou na área da Educação. É a partir desse contexto que surgiu a escolha da Unicamp como instituição a ser analisada, pois houve a adesão na primeira fase e, conforme as informações do Projeto, não houve continuidade na segunda fase (ver tabelas 1 e 2).

É importante destacar que, dentre as universidades que aderiram ao Projeto, a Unicamp é a mais próxima da localização da pesquisadora, sendo esse um fator que tornou viável a coleta de dados. Agregado a esses critérios, cabe ressaltar também a importância dessa universidade no cenário nacional, por representar 10% da produção de pesquisa acadêmica no Brasil, mantendo a liderança entre as universidades brasileiras com relação a patentes e ao número de artigos. A Unicamp foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966 e, mesmo num contexto universitário recente, em que a universidade brasileira mais antiga tem pouco mais de sete décadas, a Unicamp pode ser considerada uma instituição jovem que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade e o mercado.

Como o olhar da pesquisa será direcionado para compreender o grau de conhecimento dos professores da Faculdade de Educação da Unicamp quanto à adesão e ruptura do Projeto Alfa Tuning América Latina, destaca-se aqui que a referida faculdade foi criada em 1972 e declara seu compromisso social em desenvolver e empreender programas e projetos de formação de professores e pesquisadores em Educação, capazes de atuar em todos os níveis e áreas da educação brasileira, com o objetivo de atender à ampla demanda por profissionais para a área e contribuir para a melhoria do sistema educacional, bem como para a promoção da justiça social no país, superando desigualdades²¹.

²¹ Disponível em: < <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp> > Acesso em: 19 abr. 2016

Tabela 1 – Relação das universidades com suas respectivas áreas temáticas que participaram da primeira fase do Projeto

Universidade	Área temática
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Administração de Empresas
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Administração de Empresas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Arquitetura
Universidade de Brasília	Direito
Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo	Direito
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Enfermagem
Universidade Federal do Ceará	Física
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Física
Universidade Federal de Ouro Preto	Geologia
Universidade Federal do Pará	Geologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ	História
Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia Civil
Universidade Federal de Uberlândia	Engenharia Civil
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Matemáticas
Universidade Federal da Bahia – UFBA	Matemáticas
Universidade Federal de São Paulo	Medicina
Universidade de São Paulo	Química

Fonte: Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=152&Itemid=176>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

Tabela 2 – Relação das universidades com suas respectivas áreas temáticas que participam da segunda fase do Projeto

Universidade	Área temática
Universidade de Brasília	Direito
Universidade Anhanguera – UNIDERP	Administração de Empresas
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Agronomia
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo	Arquitetura

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo	Direito
Universidade Federal do Ceará	Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Enfermagem
Universidade Federal do Ceará	Física
Universidade Federal de Ouro Preto	Geologia
Universidade Federal do Pará	Geologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS	História
Universidade Federal de Uberlândia	Informática
Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia Civil
Universidade Federal de Uberlândia	Engenharia Civil
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Matemáticas
Universidade Federal de São Paulo	Medicina
Universidade Federal da Bahia – UFBA	Matemáticas
Universidade Federal de São Paulo	Psicologia
Universidade Federal de Ouro Preto	Química

Fonte: Disponível em: <www.tuningal.org/pt/participantes/brasil/universidades>.

Acesso em: 21 abr. 2016.

2.5.2. O roteiro de questões semiestruturadas

Para realização da coleta de dados, optou-se pela aplicação de um roteiro com questões semiestruturadas (ANEXO 2). Sua estrutura se organiza em duas seções, sendo a primeira designada à caracterização do sujeito: sexo; data de ingresso na Faculdade de Educação da Unicamp; tempo de atuação como docente do magistério superior da mesma universidade; área de atuação/disciplina.

A segunda seção é composta por questões que buscam compreender em que medida os professores da Faculdade de Educação da Unicamp sabem ou discutem sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina e/ou a ruptura com tal projeto. Constituiu-se das seguintes informações: conhecimento do respondente a respeito do Projeto em si e de adesão por parte da Unicamp; ocorrência de discussão sobre o papel da Faculdade de Educação da

Universidade quanto ao Projeto; grau de aceitação da parte dos docentes; reação dos discentes em face da adesão; efetividade da adesão para além do acordo documental; ocorrência de alteração na formação dos discentes da Faculdade de Educação a partir da adesão; conhecimento sobre a ruptura com o Projeto em sua segunda fase, na universidade; opinião do respondente quanto aos fatores que possam ter contribuído para a ruptura; e, por fim, o posicionamento pessoal do docente com respeito à adesão ao Alfa Tuning.

2.5.3. Critérios de seleção dos respondentes

A busca inicial desta pesquisa se concentrou em compreender quais fatores contribuíram ou foram determinantes para a adesão e a ruptura da Unicamp como signatária do Projeto Alfa Tuning América Latina. Para isso, foi feito um levantamento preliminar na Unicamp e a tentativa de contato com o representante do Projeto na Universidade – que, por motivos extremos de saúde, não pôde corresponder. Nesse percurso, percebeu-se de maneira intuitiva que alguns professores e a administração reuniam pouca ou nenhuma informação sobre a participação da Unicamp na adesão e/ou ruptura quanto ao Projeto Alfa Tuning América Latina. Esse momento orientou a necessidade de ampliação de nossa descoberta, permitindo traçar-se o objetivo de analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro – isso levando em consideração a Unicamp como instituição estudada.

Para isso, buscou-se a seleção intencional de sujeitos que estivessem incluídos no critério primordial de eleição, isto é, ser docente da Faculdade de Educação da Unicamp, para a participação como respondente do instrumento de coleta de dados. Optou-se pela seleção do quadro de professores da Faculdade de Educação, e pela não inclusão dos demais professores da Universidade, devido ao fato de a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina estar direcionado nessa Universidade à área temática Educação. Agregado ao critério principal, foi estabelecida uma seção de caracterização dos sujeitos: a) Sexo; b) Data de ingresso na Faculdade de Educação –

Unicamp; c) Tempo de atuação no magistério superior na Unicamp; e d) Área de atuação/disciplina.

2.5.4. Procedimentos de aplicação do instrumento de coleta dados

Consistiu no contato com os professores por meio de uma carta de apresentação (ANEXO 1), contendo, além da apresentação da pesquisadora, o objetivo e a relevância da participação de cada um dos respondentes, seguida do encaminhamento do roteiro com questões semiestruturadas (ANEXO 2) aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp. O contato aconteceu diretamente, um por um, via e-mail, e, apenas mediante consentimento, o questionário foi encaminhado.

2.6. Análise de conteúdo

A técnica de pesquisa adotada é a análise de conteúdo, por estar fundamentada na abordagem qualitativa e por proporcionar um olhar mais aprofundado, nos discursos contidos nos textos. Conforme Chizzotti (2006), a análise de conteúdo é uma das modalidades de interpretação de textos, que tem como objetivo extrair significados expressos ou latentes de um texto, sendo considerada uma das formas de se analisar um documento. De acordo com o autor (2006, p. 115), um texto:

Contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

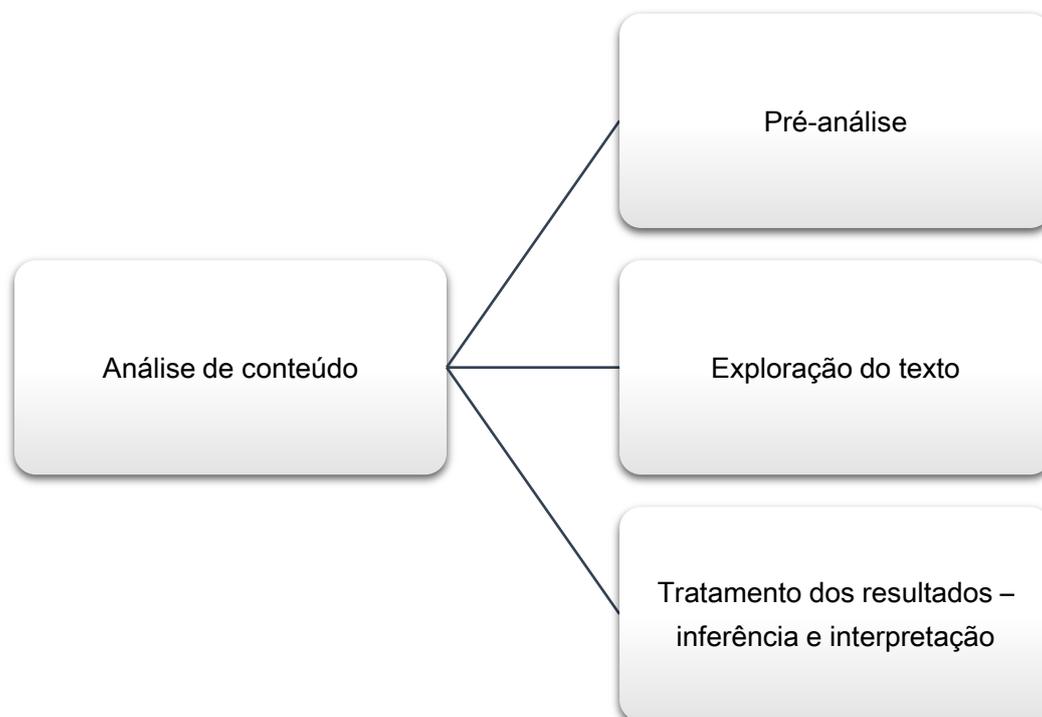
Conforme Bardin (2011, p. 44), análise de conteúdo aparece como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora, porém, argumenta que essa definição não alcança de forma plena a especificidade da análise de conteúdo. E, nesse sentido, ela acrescenta que a intenção da análise de conteúdo “[...] é a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

No que diz respeito aos processos e variáveis de inferência, a análise de conteúdo “constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (BARDIN, 2011, p. 169).

A autora destaca três fases fundamentais para a utilização da análise de conteúdo, conforme apresentado na figura 4: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e a interpretação.

Figura 4. Três fases da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011, p. 125)

A fase da pré-análise é compreendida como a fase da organização propriamente dita. Essa fase proporciona um delineamento de trabalho, que é preciso, mas também oferece flexibilidade. Inicialmente diz respeito a um período de intuições, mas que tem como objetivo a sistematização das ideias iniciais que conduzirá ao esquema mais preciso. É possível observar dentro dessa primeira fase três elementos: a escolha dos documentos; a formulação

das hipóteses e objetivos; e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Sendo que esses não acontecem necessariamente em uma ordem cronológica e se mantêm interligados.

Nessa fase, selecionou-se os trabalhos mais atuais e os principais documentos sobre o Projeto Tuning para a realização da leitura, que viabilizou a escolha dos objetivos desta pesquisa e a sistematização das ideias.

A segunda fase – exploração do material – consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração dos dados brutos do material, em função de regras previamente formuladas. Essa segunda fase permitiu à pesquisa aplicar de maneira sistemática as propostas levantadas sobre Projeto Tuning na fase da pré-análise, uma vez que consistiu em uma análise do material reunido, permitindo a transformação dos dados iniciais (primitivos) em uma representação do conteúdo.

O tratamento dos resultados é a fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos para o estudo científico. Dessa forma, o analista pode propor inferências e interpretações, conforme o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identificar novas descobertas.

Essa terceira fase foi executada especialmente nos resultados obtidos, referentes ao questionário aplicado aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, proporcionando assim a inferência sobre as respostas obtidas, além de favorecer interpretações sobre os objetivos previstos.

Para a análise do conjunto de documentos, Bardin (2011) ressalta algumas regras para sua constituição: exaustividade – busca pela maior quantidade de material, sem omissão; representatividade – está relacionada à representação de todos os materiais coletados; homogeneidade – os dados devem ser gerenciados por critérios definidos; e pertinência – os documentos devem se adequar aos objetivos da pesquisa.

A escolha desse método para Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14) ocorre devido à imprescindibilidade de “[...] ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos”, assim como “pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela

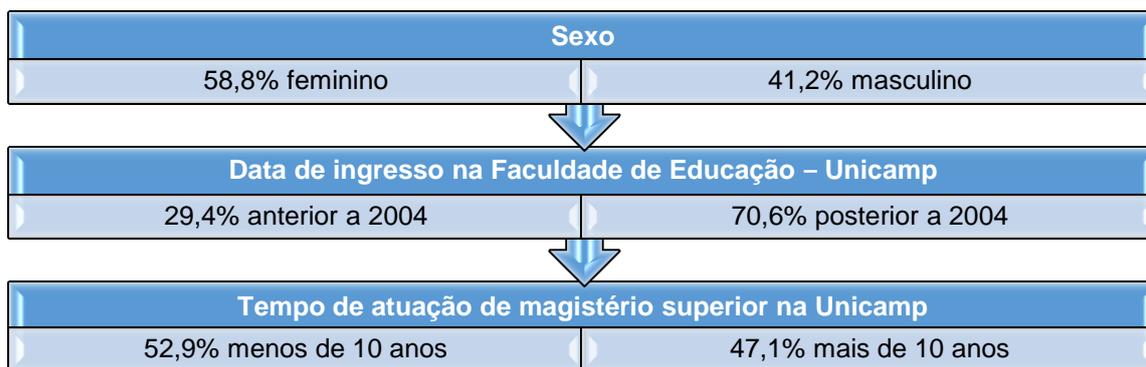
necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas”. Essa técnica, conforme Oliveira (2008, p. 570), permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

As leituras realizadas por meio da análise de conteúdo buscam sair do plano da superfície e ir em busca das intenções que não estão evidenciadas na escrita de um documento (BARDIN, 2011). A partir dessa perspectiva e por meio do contexto da produção de texto, procurou-se analisar os documentos e discussões oficiais do Projeto Alfa Tuning América Latina.

2.7. Devolutivas dos respondentes: sobre o nível de conhecimento a respeito da adesão e ruptura da Faculdade de Educação da Unicamp em relação ao Projeto Alfa Tuning América Latina

A Faculdade de Educação da Unicamp possuía 96 professores até a época da elaboração e desenvolvimento desta pesquisa; desse quadro, obteve-se o retorno de 17 formulários respondidos pelos docentes em exercício na Faculdade de Educação da Unicamp, além de cinco devolutivas via e-mail. Desse montante, quatro docentes retornaram reconhecendo o desconhecimento do Projeto Alfa Tuning América Latina, e a devolutiva de uma docente esclarece que sua admissão na Faculdade ocorreu em 2014, motivo pelo qual julgou que não estaria apta para responder o formulário, já que a adesão ao Projeto ocorreu em 2004.

Figura 5. Caracterização dos respondentes**Tabela 3 – Relação das respostas referentes à área de atuação/disciplina**

Área de atuação/disciplina
Curso de Pedagogia/Licenciaturas – Política de Educação
Departamento de Filosofia e História da Educação/Fundamentos da Educação Especial
Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais – DEPASE
Didática, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Fundamental I
Educação de Surdos e Libras
Educação Escolar/ Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do EF
Educação/ Política Educacional
Educação/Currículo
Licenciatura/Ciências
Pedagogia e estágios
Política Educacional: organização da educação brasileira
Políticas Públicas, Planejamento e Gestão Educacional
Psicologia e Educação
Sociologia
Sociologia
Trabalho e educação

*Um respondente não identificou sua área de atuação/disciplina.

A análise dos dados – que será apresentada no capítulo IV – apropriou-se das 17 devolutivas por meio do instrumento proposto. A partir desse retorno, foi identificada a caracterização dos respondentes (ver acima a figura 5 e a tabela 3).

CAPÍTULO III

DOCUMENTOS E DISCUSSÕES OFICIAIS:

O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA EM RECORRÊNCIA

As iniciativas materializadas em forma de reuniões, relatórios, e livros (ver figuras 6 e 7) trazem uma perspectiva de como o Projeto Tuning vem sendo desenvolvido. A abrangência no continente latino-americano tem sido significativa de acordo com os documentos do Projeto Alfa Tuning América Latina. O Projeto tem diferentes documentos que expõe pesquisa, análise e propostas para efetivação do modelo educacional no continente.

Figura 6. Etapas materializadas em documentos

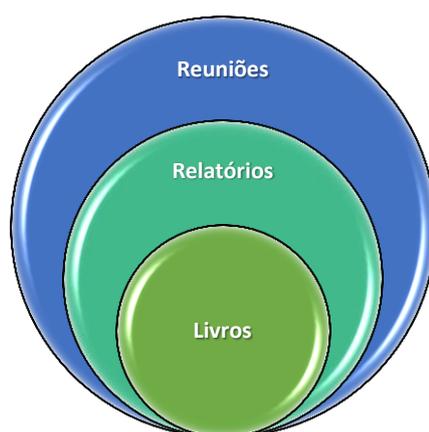


Figura 7. Documentos relativos ao Projeto Alfa Tuning América Latina

Relatório Final do Projeto Alfa Tuning América Latina: reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina (1ª fase 2004-2007)

Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável – ISUR

Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina

Crédito Latino-americano de Referência - CLAR

Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Educação

Na primeira fase (2004-2007), foi produzido o Relatório Final do Projeto Alfa Tuning América Latina: reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina, apresentado em três idiomas (português, espanhol e inglês). Para essa fase, também foram realizadas reuniões com o propósito de acompanhar o desdobramento do Projeto e avançar nas propostas (ver tabela 4).

Tabela 4 – Reuniões referentes ao Projeto Alfa Tuning América Latina

Data	Reunião	Local
02 a 05 de novembro de 2004	Reunião de Centros Nacionais	Universidade de Deusto – Bilbao (Espanha)
07 a 10 de novembro de 2004	Reunião Comitê de Gestão	Universidade de Deusto – Bilbao (Espanha)
16 a 18 de março de 2005	1ª Reunião Geral Fase I	Universidade Nacional de La Plata – Buenos Aires (Argentina)
24 a 26 de agosto de 2005	2ª Reunião Geral Fase I	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte (Brasil)
22 a 24 de fevereiro de 2006	3ª Reunião Geral Fase I e 1ª Reunião Geral Fase II	Universidade de Costa Rica – San José de Costa Rica
14 a 16 de junho de 2006	4ª Reunião Geral Fase I e 2ª Reunião Geral Fase II	Bruxelas (Bélgica)
21 a 23 Fevereiro 2007	5ª Reunião Geral Fase I e 3ª Reunião Geral Fase II	Cidade do México

Fonte: Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

Com relação à segunda fase, foram produzidos livros que abordam o desenvolvimento do Projeto em geral com a temática Inovação Educacional e Social, dando enfoque no estabelecimento de um Sistema de Crédito Latino-americano de Referência e na elaboração dos meta-perfis e perfis das 15 áreas temáticas²². Além disso, foram produzidos documentos relativos às áreas temáticas com foco em cada uma delas (ver tabela 5). Também foram realizadas quatro reuniões que apresentavam a discussão sobre os resultados esperados do Projeto (ver tabela 6).

²²Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química.

Tabela 5 – Livros publicados como resultado do Projeto Alfa Tuning América Latina: Inovação Educacional e Social (2011-2014)

Documentos	
Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável – ISUR	
Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina	
Crédito Latino-americano de Referência – CLAR	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Psicologia	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Medicina	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Matemática	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Informática	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre História	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Geologia	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Física	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Engenharia Civil	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Educação	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Arquitetura	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Enfermagem	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Agronomia	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Administração	
Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Química	

Fonte: Disponível em: <http://www.tuningal.org/pt/publicaciones/cat_view/49-publicacoes-portuguesa-livros>. Acesso em: 16 out. 2016.

Tabela 6 – Reuniões concernentes à fase Inovação Educacional e Social do Projeto Alfa Tuning América Latina

Data	Reunião	Local
18 a 20 de maio de 2011	1ª Reunião Geral do Projeto	Bogotá (Colômbia)
16 a 18 de novembro de 2011	2ª Reunião Geral do Projeto	Cidade de Guatemala (Guatemala)
2 a 4 de maio de 2012	3ª Reunião Geral do Projeto	Santiago (Chile)
novembro de 2012	4ª Reunião Geral do Projeto	Bruxelas (Bélgica)

Fonte: Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/reuniones>>. Acesso em: 16 out. 2016.

Cabe ressaltar que a segunda fase do Projeto procura continuar com os objetivos propostos na primeira fase, além da busca pela ampliação do Projeto e aperfeiçoamento por meio das propostas de criação de um sistema de crédito para o continente e estruturação das áreas temáticas por meio de meta-perfis, que visam seguir “sintonizando” as estruturas educativas da América Latina²³.

Os Documentos e reuniões do Projeto podem ser localizados no contexto da produção de texto. Para Mainardes (2006), esse contexto engloba a produção de diversos textos, tais como, documentos oficiais, discursos, relatórios, entre outros. Neste capítulo, pretende-se compreender como o Projeto Alfa Tuning América Latina tem se desdobrado no continente e particularmente no Brasil, por meio de alguns documentos citados e autores que analisam esse modelo educacional internacional.

3.1. Alfa Tuning: prospecção das políticas supranacionais

Na América Latina começa a se desenvolver uma reestruturação profunda do sistema de educação superior, isso a partir da redefinição das relações entre a universidade, o Estado e o mercado (NORIEGA E MONTIEL, 2014). Conforme Silveira (2012, p.1), “[...] a internacionalização da economia, compreendida como internacionalização do processo produtivo e, portanto, da tecnologia, envolve a internacionalização do trabalho e seu correlato, a educação”, desembocando conseqüentemente na internacionalização das políticas educacionais. Azevedo (2008, p. 876) destaca que a internacionalização:

[...] não é um fenômeno metafísico de transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado em que os diversos atores sociais travam relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) no âmbito de suas ações sociais e espaços de influências no que se relaciona ao conhecimento, à ciência, à técnica às artes e a cultura.

²³Disponível em: <<http://www.tuningal.org>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

Nesse processo, o autor afirma que o desenvolvimento de um país e a ação de integração entre nações pode recorrer à educação superior como um campo estratégico. Segundo Ferreira (2014, p. 94):

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

Esse contexto tem demandado políticas educacionais correspondentes ao atendimento das exigências da globalização. Segundo Dale (2009, p. 873), em tempos de mudança profunda, por várias razões, ocorrem “[...] o declínio das economias ‘nacionais’, a difusão do neoliberalismo e da nova administração pública, a concessão, pelos Estados-nação, de muitas áreas previamente sob autoridade nacional a organizações internacionais”. O autor ressalta que:

[...] embora ainda haja modelos educacionais indubitavelmente “nacionais” e voltados para o que parecem ser os “mesmos” fins, objetivos e propósitos, tanto a natureza dos fins quanto a dos modelos têm se modificado no contexto das mudanças que acabamos de mencionar. Não se trata de um processo “passivo”. Existem provas claras de esforços para desenvolver novas formas e modelos de “educação” supranacionais que buscam conscientemente solapar e reconfigurar as formas nacionais de educação existentes, mesmo quando ocorrem ao lado ou na sombra destas.

A abertura que existe no continente latino-americano, e por conseguinte no Brasil, às formas internacionais de políticas tem permitido que a realidade exposta por Dale avance de maneira significativa. O Tuning como modelo europeu ganhou força no espaço latino-americano, uma vez que alcançou 18 países do continente²⁴. Ao ser considerado como estratégia do eixo da internacionalização da reestruturação da educação superior europeia, tem seguido a mesma lógica com sua extensão Alfa Tuning América Latina, fazendo parte assim do movimento de internacionalização de políticas educacionais.

²⁴ Ver ANEXO 3

Morgado (2009, p. 43) afirma que a globalização é um fenômeno que tem se intensificado drasticamente nas últimas décadas, e seus efeitos têm permeado a educação, principalmente no que se refere ao campo das políticas educacionais. Para ele, o protagonismo dos “[...] Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas formas de regulação transnacional, passaram a definir-se numa lógica modelada, entre outras, por duas dinâmicas distintas”: os movimentos globais e os projetos supranacionais, e os contextos nacionais concretos.

Resta saber até que ponto a existência de referenciais educativos comuns, definidos no âmbito da globalização supranacional e das relações de interdependência que se estabelecem entre os diferentes países, não contribuirá para fazer prevalecer imperativos de teor mais globalizante à custa da debilidade das territorialidades nacionais, regionais e locais, avivando ainda mais a crise que se vem instalando nos sistemas de ensino nacionais (MORGADO, 2009, p. 44).

A nova fase de internacionalização da educação superior nos países latino-americanos está relacionada, de acordo com Didriksson (2008), com o interesse de seguir estimulando iniciativas que contribuam para a mobilidade universitária, os processos de integração e a formação acadêmica compartilhada, na busca de uma cooperação que tem como elemento fundamental o desenho de políticas que proporcionem a internacionalização de modelos educacionais.

Para Robles (2014), a internacionalização é um fato irreversível que deve ser usado como meio para incrementar substancialmente as ofertas educativas e sua qualidade, com o objetivo de gerar uma responsabilidade coletiva, além de proporcionar maior convergência no entendimento humano. O autor acredita fortemente que a cooperação internacional é um estímulo para melhorar a qualidade e eficácia das instituições de educação superior. Argumentando que é uma possibilidade para ajudar a reduzir fendas entre países.

3.2. Projeto Alfa Tuning América Latina no Brasil

O Projeto Alfa Tuning continua a busca por seus objetivos na América Latina na segunda fase denominada Inovação Educacional e Social, que teve como característica continuar o debate iniciado na primeira fase do Projeto, como citado no capítulo I. Além disso, apresenta como objetivo contribuir para a criação de um Espaço de Ensino Superior na América Latina. Para essa realização, o Tuning América Latina – ISUR (2014) apresenta quatro eixos de trabalhos bem definidos:

- Aprofundar os acordos de elaboração dos meta-perfis e dos perfis das 15 áreas temáticas;
- Contribuir com a reflexão sobre cenários futuros para as novas profissões;
- Promover a criação de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências;
- Criar um sistema de créditos acadêmicos de referência (CLAR – Crédito Latino-Americano de Referência)²⁵.

Conforme González e Beneitone (2014), um dos assuntos mais relevantes no ensino superior, e considerado central no Projeto Tuning, é o desenvolvimento dos perfis profissionais. E no que toca ao desenvolvimento de cursos de graduação por meio de competências, a questão sobre os perfis tornou-se substancial.

Para os autores, “[...] o conceito de meta-perfil, no marco das áreas temáticas, surge no Projeto Tuning como um elemento que propicia a reflexão e agrega maturidade ao processo de formação dos profissionais e cidadãos” (p. 15). É possível ver no documento Tuning América Latina – Meta-perfis e Perfis, os meta-perfis das áreas temáticas. A área temática Educação ganha destaque aqui por se encontrar no foco da pesquisa. No documento mencionado, a pergunta inicial é: “[...] Por que precisamos de um meta-perfil de educação para a América Latina?”. Em seguida, é elucidada a seguinte resposta: “[...]”

²⁵ O objetivo aqui é facilitar o reconhecimento dos cursos na América Latina e possibilitar a articulação como sistemas de outras regiões.

Simplemente em função da necessidade de avançar para desenvolver um espaço compartilhado entre as universidades”. Já que o meta-perfil “possui uma conotação simbólica e operacional à qual se refere e se considera como sendo um espaço de convergência latino-americano” (p. 79).

Para a compreensão e análise sobre o meta-perfil de Educação, houve um desenvolvimento de três etapas: na primeira, foram definidas as competências genéricas e específicas (destacadas no capítulo I); na segunda, foi feita a definição do objetivo²⁶ principal do meta-perfil para a área da educação e a revisão consensual das competências genéricas e específicas junto com a sistematização das competências em três dimensões: profissional, acadêmica e social; e, na terceira, foi realizada a aferição do meta-perfil proposto. Lopéz et al (2014, p. 84-85) apresenta no documento Tuning América Latina – Meta-perfis e Perfis as competências mais significativas nas dimensões mencionadas (ver quadro 4). “As competências foram selecionadas e, posteriormente, foram agrupadas em três dimensões, dando-se maior ênfase ao equilíbrio da dimensão profissional em relação às dimensões social e acadêmica”.

Quadro 4. Competências genéricas e específicas agrupadas nas dimensões: profissional, acadêmica e social

Dimensão Profissional	Dimensão Acadêmica	Dimensão Social
CG 1 – Capacidade de abstração, análise e síntese	CE18 – Capacidade de aplicar a teoria educativa e utilizá-la de forma crítica, em diferentes contextos, demonstrando conhecimento.	CG 22 – Valoração e respeito pela diversidade e pelo multicultural
CG 7 – Capacidade de comunicação em um segundo idioma	CE 2 – Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade	CE 26 – Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais
CG 16 – Capacidade para tomar decisões	CE 16 – Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo	CG 5 – Responsabilidade social e compromisso cidadão

²⁶ Formar profissionais nas dimensões acadêmicas, profissionais e sociais para o desempenho profissional em diversos contextos e funções diretivas, serviços públicos e privados, universidades, centros de investigação educativa e outras ocupações emergentes (LOPÉZ et al, 2014, p. 83).

	contextos	
CG 6 – Capacidade de comunicação oral e escrita	CE 5 – Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas	CG 18 – Habilidades interpessoais
CE 7 – Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados	CE1 – Domina a teoria e metodologia curricular para orientar ações educacionais (desenho, execução e avaliação)	CG 17 – Capacidade de trabalho em equipe
CE 19 – Identifica e gerencia apoios para atender necessidades educacionais específicas em diferentes contextos	CE 45% CG 55%	
CE 12 – Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis		
CE 9 – Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto		
CE 13 – Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais		

Fonte: Tuning América Latina – Meta-perfis e Perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina (2014).

No documento também é apresentada a caracterização das dimensões identificadas no meta-perfil:

Dimensão Profissional: Reúne as competências relacionadas com as características majoritariamente identificadas com a atividade profissional, que abrem novas possibilidades de acesso ao mundo laboral em diversos contextos.

Dimensão Acadêmica: Considera as competências associadas à produção, gestão e aplicação do conhecimento, com uma abordagem crítica que permite resolver problemas relacionados com o campo de ação disciplinar.

Dimensão Social: Reúne as competências vinculadas ao desenvolvimento social e comunitário, atendendo às necessidades de

inclusão educativa, diversidade e interculturalidade, com uma abordagem de formação e exercício de cidadania, respeito pelos direitos e desenvolvimento humano.

Outro eixo importante para a concepção de um Espaço de Ensino Superior na América Latina é a criação do sistema de créditos acadêmicos, que é um dos pontos fundamentais do enfoque apresentado pelo Projeto Alfa Tuning América Latina. Nesse sentido, é que o Tuning América Latina apresenta a proposta de criação do Crédito Latino-americano de Referência (CLAR), que difere de outras propostas. Surge da importância de difundir e promover a mudança de paradigma curricular e o desenvolvimento de programas de qualidade, que busca favorecer a mobilidade estudantil entre os países da região. De acordo com o documento Tuning América Latina – CLAR (2013, p. 73), um sistema dessa natureza apresenta como objetivos principais:

- Favorecer o desenvolvimento de uma reforma curricular que considere o sistema de créditos como elemento de melhoria de um currículo focado no estudante como centro da aprendizagem, e como um fator de reconhecimento da acumulação de trabalho acadêmico;
- Estimar o crédito como um fator de promoção da qualidade nos processos de formação;
- Promover a mobilidade estudantil entre as universidades latino-americanas a partir de um sistema compartilhado de reconhecimento do trabalho acadêmico do estudante.

No documento (p. 62), é ressaltado que no contexto latino-americano não existe um sistema de créditos acadêmicos compartilhado, mas sim a existência de experiências diversas com distintos graus, sendo provável inferir que:

- Na maior parte dos países latino-americanos, não existe um sistema de créditos acadêmicos aplicados de maneira generalizada e uniforme;
- Onde existem os créditos, os critérios para quantificá-los são muito diversos, sendo a medida mais comum aquela que estabelece uma equivalência de uma

hora a um crédito, por semestre de 15 a 16 semanas, estimando-se por cada hora de aula duas de trabalho independente;

- Ao anterior se agrega uma terceira consideração que alude a uma muito baixa ou nula valoração das práticas pré-profissionais e atividades independentes como geradoras de créditos acadêmicos.

No caso do Brasil, o contexto das instituições que atuam com créditos acadêmicos acompanha a seguinte correspondência: um crédito equivale de 15 a 20 horas teóricas, 30 a 40 horas práticas com orientação, e 60 a 80 horas de atividades efetuadas de maneira independente com supervisão docente. Há iniciativas de algumas universidades privadas em utilizar os créditos e atribuir valor às práticas profissionais e atividade independente do educando (TUNING AMÉRICA LATINA – CLAR, 2013).

O Projeto Alfa Tuning América Latina tem se estendido nos países da região apesar das diversidades existentes. Por meio do relatório final – que é o documento oficial da primeira fase –, o Projeto apresenta algumas características dos Sistemas Educacionais dos países da América Latina e traz um vislumbre sobre a estrutura educacional dos países participantes dele no continente.

Quadro 5. Características dos países participantes do Projeto Alfa Tuning América Latina sobre a quantidade de IES e matrículas

Países	N. total de IES	N. de IES públicas	N. de IES privadas	N. de matrículas no ensino superior
Argentina	102	47	55	1.527.310
Bolívia	49	11	38	281.095
Brasil	2.185	231	1.934	4.453.156
Colômbia	277	73	196	1.301.728
Costa Rica	78	11	67	175.284
Cuba	65	65	-	852.224
Chile	221	25	196	583.959
Equador	431	175	229	346.997
El Salvador	40	7	33	122.431
Guatemala	11	1	10	253.00

Honduras	19	6	13	139.976
México	1.892	713	1.179	2.538.256
Nicarágua	47	6	41	119.789
Panamá	86	10	76	143.124
Paraguai	352	59	293	227.441
Peru	83	35	48	515.117
República dominicana	48	8	40	322.311
Uruguai	17	1	16	97.461
Venezuela	167	73	94	1.154.845

Fonte: Elaborado pela autora; dados disponíveis em Beneitone et al (2007).

Com relação aos dados expostos no quadro, é importante ressaltar que na Colômbia as instituições setoriais e de regime especial não foram contabilizadas. Quanto à República Dominicana, esse país consta nas informações do 1º relatório do Projeto; contudo, não aparece como signatário na segunda fase. A informação sobre a quantidade total de matrículas no Peru, que é disponibilizada no relatório, se refere somente a licenciatura.

O relatório apresenta outras informações sobre os sistemas educacionais desses países. Aborda-se aqui de forma mais detalhada as informações sobre o Brasil, região de maior interesse nesta pesquisa. Apresenta-se a seguir uma tabela do contexto educacional do ensino superior brasileiro com os principais pontos da ficha descritiva do relatório:

Tabela 7 – Características do sistema educacional brasileiro

Instituições de Ensino Superior (IES)	
N. total de IES: 2.185	N. de Centro de Educação Tecnológica: 184
N. de Universidades: 176	N. de IES públicas: 231
N. de Centros Universitários: 114	N. de IES privadas: 1.934
N. de Faculdades: 1.691	
Matrícula de nível superior	
N. total de matrículas 4.453.156	N. de matrículas em IES públicas: 1.192.189
	N. de matrículas em IES privadas: 3.260.967
Docentes	

N. de docentes: 305.960	N. de docentes por Grau acadêmico:
	Licenciatura: 39.115
	Especialização: 89.908
	Mestrado: 110.992
	Doutorado: 65.897

Períodos acadêmicos

N. de períodos por ano: 2	Datas dos períodos: fevereiro a junho; agosto a dezembro
---------------------------	--

Escala de qualificações

Não existe um sistema único de atribuição de notas e médias necessárias para aprovação dos alunos regularmente matriculados. Cada instituição adota um sistema próprio, definido nos respectivos regimentos e estatutos

Crítérios de admissão e conclusão do curso

Na admissão por lei, todas as instituições devem admitir seus alunos através de um processo seletivo. O tipo de processo seletivo é definido pela instituição. No caso do processo de formação nos cursos superiores, é desenvolvido com base num projeto pedagógico elaborado pela instituição credenciada, obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Créditos acadêmicos

O sistema de créditos não é padronizado. Cada instituição aplica um sistema próprio, segundo critérios estabelecidos pelos órgãos colegiados superiores da instituição.

Fonte: Beneitone et al (2007, p. 349-350).

O desenvolvimento e os dados sobre os países participantes do Projeto contam com a contribuição de sua organização estrutural – como já explanado no capítulo II – por meio da participação em especial dos Centros Nacionais Tuning (CNT) de cada país. No caso do Brasil, o CNT teve como representantes na primeira fase a coordenadora de assuntos internacionais da Secretaria de Educação Superior, Irlene Fernandes de Paula, e a professora Letícia Sampaio Suñe, da Universidade Federal da Bahia. Para a segunda fase, permaneceu como representante a professora Letícia, e assumiu o professor Sérgio Roberto Kieling Franco, que no período exerceu a Presidência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

3.2.1. Desdobramentos

Existem tendências atuais no contexto do ensino superior que envolvem mudanças e desafios. Nesse sentido, a Universidade deverá pensar estratégias

de cooperação regional e internacional que permitam redefinir as assimetrias (NORIEGA e MONTIEL, 2014). É partindo dessa realidade presente no continente latino-americano que se analisa o desenvolvimento do Projeto Alfa Tuning e como esse se desdobra em iniciativas de blocos regionais, bem como seu alcance no contexto brasileiro.

Há iniciativas no sentido de convergir a educação superior em nível regional/supranacional. Isso se torna mais nítido com a proposta de criação do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), conforme a declaração da CRES (2008, p. 7) afirma:

A construção de um Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) é fundamental e, por isso, deve formar parte da agenda dos governos e dos organismos multilaterais de caráter regional. Trata-se de uma iniciativa básica para alcançar a integração regional em seus aspectos fundamentais, a saber: o aprofundamento de sua dimensão cultural; o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas que consolidem as perspectivas regionais em face aos mais prementes problemas mundiais; o aproveitamento dos recursos humanos para criar sinergias em escala regional; a superação de discrepâncias na disponibilidade de conhecimentos e capacidades profissionais e técnicas; a construção do saber sob a perspectiva do bem-estar coletivo e a criação de competências para a conexão orgânica entre o conhecimento acadêmico, o mundo da produção, o trabalho e a vida social, com atitude humanista e responsabilidade intelectual.

A proposta de criação do ENLACES passa por um movimento histórico de reuniões e documentos que sinalizam o percurso em busca do objetivo de consolidação desse espaço, como é possível visualizar no quadro abaixo.

Quadro 6. Documentos de apoio à construção do ENLACES

Data	Eventos	Local	Declarações
18 a 22 de novembro de 1996	Conferência Regional de Educação Superior	Habana – Cuba	Declaração de Habana
9 de outubro 1998	Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: Visão e Ação	Paris – França	Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: Visão e Ação
	LIII Reunião de Reitores	São Paulo – Brasil	Declaração da AUGM

			ante a CRES 2008
4 a 6 de junho de 2008	Conferência Regional de Educação Superior, CRES 2008	Cartagena das Índias – Colômbia	Declaração CRES 2008 Plano de Ação CRES 2008
6 e 7 de novembro de 2008	Reunião UDUAL, OUI e IESALC	Cidade do Panamá – Panamá	Declaração de Panamá
20 e 21 de novembro de 2008	VII Cúpula de Reitores das Universidades Estaduais da América Latina e do Caribe	San Salvador de Jujuy – Argentina	Declaração de Jujuy
23 e 24 de novembro de 2008	Reunião da Rede de Macrouiversidades Públicas de América Latina e do Caribe	Monterrey – México	Posicionamento diante da CMES 2009
28 de fevereiro a 3 de março de 2009	Encontro de Galápagos	Galápagos – Equador	Declaração de Galápagos
9 e 10 de março de 2009	Reunião das Organizações e Redes Universitárias da América Latina e do Caribe	Santo Domingo – República Dominicana	Declaração de Santo Domingo
17 de março de 2009	Reunião do Conselho Interuniversitário Nacional	Buenos Aires – Argentina	Declaração do Conselho Interuniversitário Nacional
8 de maio de 2009	Reunião da Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes	La Habana – Cuba	Declaração dos Estudantes Latino-americanos frente à CMES 2009
1 e 2 de junho de 2009	III Encontro de Redes Universitárias y Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe	Lima – Peru	Declaração de Lima 2009
6 a 8 de julho de 2009	Conferência Mundial de Educação Superior, CMES	Paris – França	Comunicado WCHE 2009
28 e 29 de setembro de 2009	62º Plenário de Reitores, Conselho Interuniversitário Nacional (CIN)	Villa Maria – Argentina	Conformação do ENLACES. Ratificação Resolução C.E. Nº 538/09
11 a 13 de abril de 2010	Conferência Caribenha de Educação Superior	Paramaribo – Suriname	Declaração de Paramaribo
5 e 6 de maio de 2011	IV Encontro de Redes Universitárias y Conselhos de Reitores de América Latina e do Caribe	Buenos Aires – Argentina	Declaração de Buenos Aires Posição da América Latina e do Caribe ante os Rankings da Educação Superior

18 de maio de 2012	Encontro das Universidades Latino-americanas ante os Rankings Internacionais: Impactos, Alcances e Limites.	UNAM – Cidade Universitária – México	Declaração Final
21 e 22 de junho de 2012	Conferência Interparlamentaria sobre “A Educação na Sociedade do Conhecimento”.	Cidade do Panamá – Panamá	Declaração do Panamá sobre a Educação na Sociedade do Conhecimento

Fonte: Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>. Acesso em: 16 out. 2016.

No marco da consolidação do ENLACES são apresentados os seguintes desafios (CRES, 2008, p. 8):

- A renovação dos sistemas educativos da região, com o objetivo de alcançar uma melhor e maior compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional;
- A articulação dos sistemas nacionais de informação sobre Educação Superior da região para propiciar, mediante o Mapa da Educação Superior na ALC (MESALC), o mútuo conhecimento entre os sistemas como base para a mobilidade acadêmica e como insumo para políticas públicas e institucionais adequadas.
- O fortalecimento do processo de convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais, visando dispor de padrões e procedimentos regionais de garantia de qualidade da Educação Superior e da pesquisa para projetar sua função social e pública [...];
- O mútuo reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, sobre a base de garantias de qualidade, assim como a formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região. Os acordos sobre legibilidade, transparência e reconhecimento dos títulos e diplomas mostram-se indispensáveis, assim como a valorização de habilidades e competências dos graduados e a certificação de estudos parciais; igualmente deve ter continuidade o processo de conhecimento recíproco dos sistemas nacionais de pós-graduação, com ênfase na qualidade como um requisito para o reconhecimento de títulos e créditos outorgados em cada um dos países da região;

- O fomento da mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo, inclusive mediante a implementação de fundos específicos;
- O empreendimento de projetos conjuntos de pesquisa e a criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitárias e pluridisciplinares;
- O estabelecimento de instrumentos de comunicação para favorecer a circulação da informação e da aprendizagem;
- O estímulo a programas de Educação a distância compartilhados, assim como o apoio à criação de instituições de caráter regional que combinem a Educação virtual e a presencial;
- O incremento da aprendizagem de línguas da região para favorecer uma integração regional que incorpore como riqueza a diversidade cultural e o plurilinguismo.

Em grande medida, esses desafios estão relacionados com os objetivos propostos no Projeto Alfa Tuning América Latina. Por isso, é possível inferir que a iniciativa do ENLACES se entrelaça com a iniciativa europeia de realizar no continente latino-americano, assim como em outras regiões, uma convergência da educação superior. Para Siebiger (2013, p.147), a iniciativa do ENLACES segue outras iniciativas que ocorreram anteriormente na região, e considera que:

[...] a análise das recentes medidas de reestruturação da educação superior brasileira e do processo de Bolonha trata-se de uma comparação de uma política de bloco regional/supranacional com a política de um Estado-nação, é pertinente mencionar que o Brasil também é Estado-parte de alguns blocos regionais nos quais figuram países pertencentes à América Latina, Caribe, Europa e América do Norte.

Nesse sentido, é importante destacar que o Brasil tem parte ativa nesse contexto de reestruturação da educação superior, pois além da adesão significativa de 19 universidades ao Projeto Alfa Tuning América Latina, como já citado no capítulo I, participa de um movimento regional que busca essa reestruturação; isso acontece por meio de sua participação como Estado-nação em blocos regionais.

O Setor Educacional do Mercosul (SEM)²⁷ é uma dessas iniciativas regionais, que busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do Mercosul e países associados. Apresenta como missão formar um espaço comum, que promova a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regionais²⁸.

A criação do Setor Educacional do Mercosul é vista como resultado da influência que o Mercosul vem exercendo no setor educacional. E, conforme Azevedo (2008), a educação superior vem contribuindo para o processo de integração regional; ele ressalta que:

O Processo de Bolonha na Europa e a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Mercosul têm sido fontes indutoras de reformas dos sistemas nacionais de educação superior com vistas à comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os distintos sistemas nacionais de educação superior.

Para o autor, no Mercosul, “[...] apesar de inúmeros documentos assinados (tratados, convenções e resoluções)”, tem ocorrido pouco “[...] avanço para a integração dos sistemas nacionais/federais de educação superior com vistas a um espaço compartilhado de formação acadêmica e de pesquisa”.

Desafio complementar para os países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) é o de integrar seus próprios sistemas de educação superior e, concomitantemente, criar mecanismos de reconhecimento e mobilidade com sistemas extra-Mercosul como é o caso do futuro EEES que se encaminha para sua conclusão com o Processo de Bolonha (AZEVEDO, 2008, p. 876).

Luz, Melo e Angelo (2005) destacam que o movimento europeu em criar o espaço comum educação superior por meio da Declaração de Bolonha, está proporcionando um verdadeiro tratado de convergência de sistemas

²⁷ É um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME). Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/mercoul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em 10 out 2016.

²⁸ Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em 10 out. 2016.

educacionais, e que no caso da América Latina esse movimento vem sendo feito por meio de estabelecimento de critérios de qualidade e de credenciamento de instituições educacionais.

As medidas que vem sendo implementadas pelo Mercosul ressaltam a importância que o assunto da integração por meio da educação superior vem alcançando. Conforme os autores (p. 8-9), ações estratégicas estão sendo postas para a realização desse objetivo. Na Declaração de Florianópolis²⁹, é possível ressaltar cinco linhas de ação, consideradas prioritárias.

- A reestruturação convergente dos sistemas de educação superior da Europa e da América Latina e Caribe para propiciar maior comparabilidade e compatibilidade;
- A renovação dos currículos para aumentar sua contribuição às políticas de desenvolvimento;
- A promoção da avaliação da qualidade e do credenciamento em nível institucional, nacional, regional e internacional;
- O incremento da mobilidade de estudantes, jovens pesquisadores, graduados, pessoal acadêmico e administradores de educação superior, entre a Europa, a América Latina e o Caribe;
- A melhoria da capacidade de atração e de competitividade das universidades europeias e latino-americanas em sua região e no mundo.

Luz, Melo e Angelo (2005, p. 7) argumentam que as universidades latino-americanas entendem que “[...] a discussão de opções estratégicas para a reforma acadêmica e a mobilidade da educação superior na América Latina é de significativa importância para o ensino superior no Mercosul e na América Latina”.

²⁹ Reunidas em Florianópolis, Santa Catarina, em uma promoção da Associação Columbus, universidades da Europa e da América Latina formularam uma convocatória conjunta às universidades e aos governos com o propósito de buscar maior convergência e mobilidade entre universidades europeias e latino-americanas, incluindo o compromisso das associações signatárias de preparação de uma proposta para um programa de ação europeu/latino-americano para a presente década, cujos objetivos estratégicos foram acordados e firmados na Declaração de Florianópolis (LUZ, MELO e ANGELO, 2005, p. 8).

Destaque-se, conforme Azevedo (2008, p. 879), “[...] o papel que a avaliação e a acreditação desempenham no processo de integração e que existe uma tendência de formação de agências avaliadoras/acreditadoras abrangendo, no mínimo, o espaço regional integrado”.

Conceição (2013) destaca a implementação de 2003 a 2006 do Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA), com o objetivo de favorecer o reconhecimento recíproco de títulos de graduação nos países participantes para os cursos de graduação do SEM. Esse mecanismo foi substituído em 2008 pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do Mercosul (ARCU-SUL). Além desse passo, a autora ressalta iniciativas na adoção de políticas comuns para a mobilidade de professores e estudantes, tais como: Programa de Mobilidade Mercosul (PMM) e Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados (MARCA).

No continente latino-americano, mais precisamente no Mercosul, os sistemas de educação superior estão se deparando de maneira mais intensa com os assuntos de mobilidade, a necessidade de um sistema compatível de créditos, a equivalência entre currículos e tempo de duração dos cursos, a legibilidade dos títulos e diplomas, a avaliação da qualidade e o credenciamento de instituições, e a heterogeneidade dos sistemas de educação superior da América Latina, que têm aumentado a gravidade dessas questões (LUZ, MELO e ANGELO, 2005).

Segundo sua posição de destaque no âmbito do MERCOSUL, o Brasil deve ampliar o debate sobre programas de cooperação – sul-sul e sul-norte, particularmente com a União Europeia –, no campo educacional, científico e tecnológico, além de propor um estudo censitário sobre a dinâmica das instituições de ensino superior que permita captar os fluxos de estudantes por nível de estudo, de maneira a ter uma dimensão real dos processos em curso. Este tipo de censo deve orientar-se para o mercado interno (intra-regional e inter-regional) e externo (IESALC/UNESCO, 2004, p. 8-9).

Mecanismos de internacionalização pertencentes à economia e tecnologia começam a estar em sintonia com o papel desempenhado pela

educação, que passa a oferecer respostas em nível regional, e não apenas internacionalmente. De acordo com isso, as reformas educacionais efetuadas pelo Brasil e diversos outros Estados-nação contam com os organismos supranacionais – mais especificamente UNESCO, OCDE e BM, bem como a associação estratégica entre Mercosul e União Europeia – como principais mediadores (SILVEIRA, 2012, p. 23 e 24).

Outra iniciativa é a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que tem como países membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Em 2004, os ministros dos países membros assinaram um acordo que tem como objetivo promover um Espaço de Ensino Superior da CPLP³⁰.

A declaração de Fortaleza (2004, p. 1) apresenta como um dos pontos importantes o reforço à posição internacional da formação de nível superior em língua portuguesa e a promoção da mobilidade no espaço da CPLP, indicando como prioridades: a) o estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional; b) a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos; c) a cooperação no domínio da estrutura das formações superiores; e d) o incentivo à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países.

Além da participação do Brasil nas duas experiências citadas, o país apresenta a caracterização de uma educação transnacional, por meio da criação de algumas Universidades Federais Públicas. Conforme Siebiger (2013), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila); a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e a Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), transformada em Universidade Federal do Oeste do Pará, são experiências brasileiras que buscam promover a equivalência curricular, mobilidade e integração.

³⁰Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-3526.aspx>>. Acesso em 11 out. 2016.

3.2.2. Entre perspectiva de implementação e enfrentamentos

Documentos como Meta-perfis e Perfis: uma Nova Aproximação para os Diplomas na América Latina; Crédito Latino-americano de Referência (CLAR); Um Modelo de Avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (ISUR), referentes ao Projeto Alfa Tuning América Latina, trazem de forma significativa iniciativas que visam contribuir com o objetivo de consolidação de um espaço latino-americano do ensino superior.

Essas iniciativas buscam criar um espaço de integração e mobilidade através de estratégias como a formação por habilidades e competências e a convergência curricular. Tais ações estão contempladas no Tuning europeu, Tuning América Latina e em projetos de blocos regionais como já visto.

Pensar em um espaço de educação superior na América Latina tem sido um movimento cada vez maior, mas é importante também analisar o contexto em que tal região se encontra, bem como suas possibilidades e desafios. Conforme Robles (2014), a América Latina e o Caribe são uma das comunidades importantes do mundo atual, já que sua população e economia representam o novo centro do mundo. No que diz respeito especialmente à América Latina, é uma região com muitos recursos naturais e com uma capacidade produtiva, artística e cultural, e se trata de um território pluricultural.

Em contrapartida, o autor destaca que a América Latina é a região mais desigual do planeta e que enfrenta o desafio de se desenvolver com taxas de crescimento altas, com políticas públicas que assegurem a saúde e a educação da população, geração de emprego pleno, que melhorem a distribuição da riqueza nacional e combatam a desigualdade, etc. É nesse contexto de contrastes que se desenvolvem a educação superior, e esta enfrenta grandes desafios.

De acordo com Lamarra (2004), o sistema de educação superior no continente latino-americano tem apontado nas últimas décadas para um processo forte de diversificação, tanto em sua organização quanto na

qualidade. Há registro de grande crescimento de matrícula e do número de instituições de educação superior, aumento de instituições privadas, diversificação institucional, disparidades nos níveis de qualidade e uma grande diversidade de modelos universitários. Para o autor (p. 43):

A esta caótica heterogeneidad institucional se agrega la gran disparidad en materia de planes de estudio, con denominación de titulaciones diversa, con objetivos formativos también diferentes, y, por ende, con duración de los estudios muy disímiles. Así, se encuentran en un mismo país designaciones desiguales de las titulaciones de una misma área profesional, y, a su vez, duraciones igualmente distintas de una misma carrera.

Partindo dessa realidade é que se infere como o Projeto Tuning América Latina tem avançado em seus objetivos, já expostos nesta pesquisa, alcançando a quantidade de 182 universidades no continente e 19 no Brasil. Vale ressaltar esse avanço; no entanto, é possível enxergar diante de uma diversidade tão grande os desafios que propostas como o Tuning e a criação do espaço de educação superior na América Latina têm a enfrentar.

Para Lacomba (2004), a enorme heterogeneidade que configura a realidade dos sistemas de educação superior na Iberoamérica é uma realidade conhecida, mas, apesar disso, os sistemas latino-americanos vêm fazendo frente aos desafios e às realidades dessemelhantes.

Essas dessemelhanças encontram-se também nos níveis de desenvolvimento que cada país possui no campo da avaliação e acreditação da qualidade. Conforme Lemaitre (2004, p. 78), na América Latina quase todos os países têm desenvolvido ou estão trabalhando com os mecanismos de garantia da qualidade, com interesse explícito no estabelecimento e no funcionamento de instâncias de garantia de qualidade, incorporando cada vez mais a preocupação de superar as fronteiras nacionais e tendo como duas razões fundamentais:

- A necessidade de regular os processos de mobilidade. Já que hoje as fronteiras são meros símbolos e a qualidade da educação superior deve assegurar-se excedendo os limites nacionais;

- A necessidade de reunir-se para ter maior influência no âmbito internacional. Esses países por si só exercem pouca influência diante da união europeia, os Estados Unidos, Austrália, etc., mas em bloco a representação é maior.

O autor destaca três instâncias de redes para a garantia de qualidade na América Latina – a iniciativa dos países da Centroamérica de construir um Conselho Centroamericano de Acreditação; o trabalho realizado no Mercosul; a Rede Iberoamericana para a Acreditação de qualidade da Educação Superior (RIACES) –, afirmando que assegurar a qualidade da educação superior não se detém às fronteiras nacionais nem se limita à responsabilidade de um país, sendo fundamental a colaboração.

Um dos exemplos que demonstram como países latino-americanos vêm fazendo frente aos desafios é o Mercosul Educativo. Segundo Villanueva (2004), dentro desse programa os países da sub-região, ao lado da Bolívia e do Chile, estão trabalhando um espaço de discussão sobre temas de acreditação e avaliação, tendo como principais objetivos em debate: harmonizar critérios e desenhar processos de avaliação e acreditação universitária conjuntos entre os países que integram o Mercosul, com a finalidade de contribuir para o processo de integração regional; promover a melhora permanente dos sistemas educativos nacionais; e facilitar a livre circulação de fatores (estudantes, professores e profissionais).

As iniciativas frente aos desafios postos e os avanços em busca da integração na educação superior não isentam a realidade exposta anteriormente por Lamarra. Cabe ressaltar que, conforme Eiró (2010), o fato de não existir um sistema de créditos na América Latina se torna um obstáculo para a validação de disciplinas entre as instituições de ensino superior, assim como uma dificuldade para o reconhecimento de títulos entre os países do bloco.

Para Aboites (2010), a iniciativa do Projeto Alfa Tuning América Latina apresenta quatro problemáticas iniciais para a região, como citado no capítulo I. A terceira à qual ele se referiu está relacionada ao pensamento único

transferido a um conjunto de competências que se consideram válidas para a Europa e América Latina, sem levar em conta a diversidade cultural, social e política dos países dessas regiões.

Essa implicação apontada por Aboites pode ser considerada outro obstáculo para a efetivação do Projeto Tuning nos países latino-americanos, assim como para a consolidação de um espaço de educação superior, já que pensar em um modelo educacional que se baseia em uma padronização curricular por meio de competências em um contexto cultural tão diversificado se torna algo muito complicado.

Isso pode ser vislumbrado no caso do Brasil que, de certa forma, tem essa realidade complicada dentro de seu território, sendo um país tão vasto com uma grande diversidade, em que a própria mobilidade e transferência de estudantes entre as universidades do país ainda é algo burocrático e não compatível na maioria dos casos.

Ao refletir na declaração de Dias Sobrinho (2008, p.101), que afirma que “[...] cada sociedade tem especificidades que não se repetem em outros contextos e que precisam ser conhecidas”, é importante questionar: Qual é o papel de modelos educacionais idealizados para uma determinada região e que são estendidos a outras regiões? As especificidades da América Latina são levadas em conta na adesão ao modelo educacional Alfa Tuning? Mais complicado ainda, as especificidades inter-regionais são respeitadas?

Fica claro que as discussões postas na América Latina sobre a convergência da educação superior segue os moldes do Processo de Bolonha. Pena-vega (2009) evidencia a influência que o Tuning exerce em países como a Venezuela, e que em algumas universidades se iniciou o desenho curricular de perfis acadêmico-profissionais. Como exemplos, no caso do Chile, o Projeto Tuning foi assumido como uma oportunidade para a reestruturação da educação superior no país; e, no Brasil, a proposta do Processo de Bolonha é largamente mesclada aos métodos de reforma da educação superior.

Isso se torna ainda mais evidente com a afirmação de Tello (2015), ao dizer que o impacto do Processo de Bolonha sobre as universidades latino-americanas se observa fortemente em primeiro lugar no Brasil, em segundo no México e em seguida em outros países com práticas mais dosadas, como Argentina, Chile, Uruguai e Colômbia.

Para Eiró e Catani (2011, p. 117), “[...] há uma expressa tentativa de envolvimento das bases e de tornar o Tuning América Latina um instrumento a favor da equivalência de diplomação e da facilitação da mobilidade estudantil e profissional”. Gonzáles, Wagenaar e Beneitone (2004) ressaltam que a Europa tem necessitado de várias décadas para poder consolidar seu processo de integração, e que a América Latina tem avançado significativamente nos últimos anos, mas precisa consolidar ainda mais suas realizações, embora haja avanços e experiências que tendem à integração na educação superior.

CAPÍTULO IV

A UNICAMP E O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA: ADESÃO E RUPTURA

A adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina pelas universidades brasileiras tem sido uma realidade no país, uma vez que, na primeira rodada do Projeto, 19 universidades aderiram a ele. Entretanto, a relação das universidades que participaram do Projeto na segunda fase apresenta apenas 13 universidades. A possível ruptura de seis universidades – com destaque aqui para a instituição de interesse nesta pesquisa, isto é, a Unicamp – pode refletir que essa política educacional não teve uma implementação efetiva no contexto da prática.

Essa inferência ocorreu devido ao olhar proporcionado por meio do quadro de análise – Ciclo de Política –, à luz da pesquisa qualitativa, olhar esse que permitiu divisar a totalidade do objeto, assim como o recorte necessário para a compreensão quanto ao grau de conhecimento que os professores da Faculdade de Educação da Unicamp têm sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina, bem como sua ruptura. Dessa maneira, Mainardes (2006) ressalta que a utilização do Ciclo de Políticas demanda que o pesquisador pesquise fatores macros e micros e as interações entre eles.

Nesse sentido, o contexto da prática apontado como o terceiro contexto do Ciclo de Políticas – apesar de Ball não considerar os contextos de forma linear, mas cíclica – proporcionou a análise da instituição pesquisada, uma vez que Mainardes (2006) afirma que esse contexto possibilita estudar o espaço onde a política está sendo implementada.

Neste capítulo, visa-se compreender a inserção do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp e a oscilação entre a perspectiva de implementação e a ruptura. Também procura-se analisar a inserção do Projeto no âmbito brasileiro, por meio da tentativa de criação de um espaço comum de educação superior no continente, assim como os desdobramentos através de

iniciativas de blocos regionais, apresentando as concepções de processo e a discussão que questiona se a adesão ao modelo educacional europeu faz parte de uma internacionalização de políticas ou uma subalternidade.

4.1. Concepções com relação ao processo de inserção do Projeto Alfa Tuning no âmbito brasileiro

A perspectiva de inserção ou desenvolvimento do Projeto Alfa Tuning no Brasil parte do movimento que o país tem feito por meio de acordos e participação em blocos regionais, que viabilizam a integração regional e a internacionalização da educação superior. Isso está em grande medida relacionado à reconfiguração do papel do Estado, assim como as políticas educacionais no contexto de transformações do movimento de globalização.

Conforme Ferreira e Oliveira (2010, p. 52), esse processo tem afetado significativamente as universidades brasileiras, já que essas instituições são “[...] cada vez mais estrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público, direito social e dever do Estado, para um referencial economicista”.

Existe no contexto brasileiro, bem como nos países latino-americanos, iniciativas para a adoção de políticas que promovam a mobilidade. Essas iniciativas têm buscado como suporte os princípios do Projeto Tuning. Em sua fase inicial, o Projeto no continente apresentou como objetivos³¹:

- Contribuir ao desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis de forma articulada em toda a América Latina.
- Impulsionar, em escala latino-americana, um importante nível de convergência da educação superior em quatro áreas temáticas (Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas) por meio das definições aceitas em comum, produto de resultados profissionais e de aprendizado.
- Desenvolver perfis profissionais em termos de competências genéricas e relativas a cada área de estudos incluindo destrezas, conhecimentos e conteúdo nas quatro áreas temáticas que são incluídas no projeto.

³¹ Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=171&Itemid=199>>. Acesso em 13 out. 2016.

- Facilitar a transparência nas estruturas educativas e impulsionar a inovação através da comunicação de experiências e a identificação de boas práticas.
- Criar redes capazes de apresentar exemplos de práticas eficazes, estimular a inovação e a qualidade por meio da reflexão e do intercâmbio mútuo.
- Desenvolver e intercambiar informação relativa ao desenvolvimento dos currículos nas áreas selecionadas e criar uma estrutura curricular modelo expressada por pontos de referência para cada área, promovendo o reconhecimento e a integração latino-americana de titulações.
- Criar pontes entre as universidades e outras entidades apropriadas e qualificadas para produzir convergência nas áreas das disciplinas selecionadas.

Refletir sobre esses objetivos que estão sendo revisitados – já que foram abordados no decorrer da pesquisa de maneira esparsa – é lembrar que o Brasil, por meio de parcerias com outros países da América Latina, tem assimilado esses propósitos. Nesse sentido, o Projeto Alfa Tuning tem se tornando realidade no contexto brasileiro. Isso se torna mais evidente quando se observa que a criação do ENLACES – citado no capítulo III – apresenta, conforme Ferreira e Oliveira (2010, p. 58), estreita relação com os objetivos propostos pelo Tuning no continente americano, já que objetiva:

[...] maior compatibilização entre programas, instituições, modalidades, créditos acadêmicos; mútuo reconhecimento de títulos; convergência dos sistemas de avaliação; mobilidade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo; criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitária; programas de educação à distância; incremento de aprendizagem de línguas; aprendizagem ao longo da vida.

O que se observa é uma tentativa de criação de um espaço de educação unificado no continente latino-americano, alicerçado no modelo europeu, apesar da especificidade do continente. Para Eiró e Catani (2011, p. 118), “[...] da forma como hoje está colocado, os projetos Tuning caracterizam-se como uma proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho — mais do que para a unificação do bloco latino-americano”.

Vale lembrar que o Brasil, de acordo com Tello (2015), é um dos principais países do continente em que a implementação do Projeto Tuning age com maior interferência. País esse que apresenta um sistema impositivo em que os pesquisadores são coagidos a viver em um ambiente de produtivismo acadêmico, e que revela a maior concentração de matrículas da educação superior em relação à América Latina e ao Caribe. Para Severino (2009, p. 254):

Muitas são as dificuldades que a universidade brasileira encontra em sua inserção histórica na sociedade brasileira, sob os diversos condicionamentos políticos, econômicos e sociais. Mas enfrenta também problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não devidamente superados. Continua desafio para a universidade brasileira rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia.

Segundo Martins e Nascimento (2009), existe um debate sobre a tão criticada iniciativa europeia por meio do Processo de Bolonha e sua extensão, o Projeto Tuning, que está sendo largamente incorporada aos processos de reforma da educação superior brasileira. Os autores, porém, afirmam que “[...] o Processo de Bolonha foi a inspiração para pelo menos duas grandes iniciativas de mudanças no ensino superior brasileiro: a criação da Universidade Federal do ABC e a reforma da Universidade Federal da Bahia” (p. 18). Para eles essas duas experiências que estão em curso apresentam o seguinte posicionamento (p. 21):

A Universidade Federal do ABC – UFABC:

- Desenvolveu seu projeto pedagógico, incluindo os cursos, disciplinas, grades e estatuto com base no texto Subsídios para a Reforma da Educação Superior, produzido pela Academia Brasileira de Ciências, e a Declaração de Bolonha, conforme seu texto institucional de apresentação.
- Seu propósito era o de aproveitar as possibilidades do momento e construir um novo modelo de ensino superior. Com grande liberdade, o

comitê encarregado de propor a estrutura da nova universidade criou um plano acadêmico completamente novo, a considerar a estrutura e o funcionamento das demais instituições de ensino superior existentes no país;

- A ruptura com o sistema educacional universitário tradicional foi traduzida principalmente na construção de novos perfis discentes.

No caso da Universidade Federal da Bahia:

- Informa em seu documento básico enviado ao REUNI³² que mantém inalterada a arquitetura curricular dos seus cursos de graduação, desde a Reforma Universitária de 1968;
- Com o REUNI, pretende implantar, em caráter experimental, o regime de ciclos na organização curricular dos cursos de graduação da UFBA. Isto implicará o ajuste da atual estrutura dos cursos de formação profissional e de pós-graduação que adotem o modelo.

Conforme Martins e Nascimento (2009), o REUNI apresenta inspirações no Processo de Bolonha. Esse programa, segundo o Decreto nº 6.096, de 27 de abril de 2007, que o instituiu, apresenta como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, visando melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. As diretrizes que norteiam o programa são apresentadas no artigo 2º do decreto:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

³² Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Nesse sentido, cabe ressaltar que algumas das diretrizes propostas pelo REUNI estão relacionadas ao modelo educacional europeu, e como afirma Lima (2007, p. 12), “[...] as bases de fundamentação teórica e política do Programa REUNI têm como referência a reformulação da educação superior europeia denominada ‘processo de Bolonha’”.

4.2. Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp

A Unicamp fez adesão ao Alfa Tuning América Latina na área temática Educação na primeira fase (2004-2007), tendo como gestor do Projeto na Universidade um professor efetivo (na área Educação com ênfase em Administração Planejamento e Política Educacional), que também foi representante do Alfa Tuning participando de reuniões em nível continental, representando o Brasil.

A adesão da Unicamp seguiu a lógica de anuência do Projeto no contexto do Brasil. Conforme Ferreira (2014), no caso brasileiro o Ministério da Educação (MEC) selecionou as universidades de nota máxima, de acordo com o que foi proposto na esfera latino-americana. Teve-se como base os sistemas de avaliação nacional em larga escala e as áreas temáticas que englobavam o Projeto e o encaminhamento da proposta às Reitorias. Seguido a isso, as Reitorias indicaram um docente efetivo com experiência na área de gestão e currículo para ser o responsável pela implementação do Projeto na instituição.

Compreender em parte o desdobramento do Projeto na Unicamp foi possível a partir das devolutivas dos professores da Faculdade de Educação, sujeitos selecionados por estarem imersos na prática, uma vez que, conforme Mainardes (2006), embora sejam construídas políticas – no caso específico aqui, uma política educacional por meio de um modelo educacional

internacionalizado –, essas não são inalteráveis e estão sujeitas a interpretações, resistências, acomodações, etc.

Na busca por compreender como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, levando em consideração a Unicamp como instituição estudada, iniciou-se a investigação com um pergunta primordial: Qual é seu conhecimento sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina? 13 professores afirmaram que desconhecem ou conhecem parcialmente seus propósitos e a centralidade de suas discussões sobre a educação superior. Apenas um respondente relatou ter conhecimento disso. Esse retorno sugere que o desconhecimento do Projeto por parte de uma parcela dos professores da Faculdade de Educação pode ser sinal de pouca divulgação na instituição. Essa inferência torna-se mais agravante quando se observa que apenas quatro professores relataram ter conhecimento sobre a adesão do Projeto na Faculdade de Educação.

Conforme Mainardes (2006, p. 53), os professores “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. No entanto, não se observou esse papel ativo por parte dos docentes da Faculdade de Educação, justificado possivelmente pela falta de conhecimento sobre a existência do Projeto e sua adesão pela instituição.

Em certo sentido, a falta de conhecimento sobre o Projeto e sua anuência por parte da instituição pode ser reflexo da não participação do corpo docente na fase inicial de adesão. Ferreira (2014, p. 110) destaca “[...] a necessidade de capacitações/orientações, no sentido de tomarem conhecimento das dimensões do projeto e quanto ao que deveria fazer”. Isso foi relatado por um dos gestores responsáveis pela implementação do Projeto na área temática Educação.

A questão quanto a se houve discussão sobre o papel da Faculdade de Educação da Unicamp sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina é respondida positivamente por apenas dois docentes, afirmando que houve algumas discussões mobilizadas pelos representantes do colegiado. Uma vez que houve aceitação do Projeto, mesmo diante da pequena afirmação de discussão sobre tal anuência, foi interpelado se houve ou não algum tipo de resistência por parte do corpo docente quanto à adesão. Sobre isso, 15 respondentes relataram desconhecer ou não saber informar. Sendo que o sujeito 2 relatou: “*não fiquei sabendo do projeto*”. Dando a entender que, se não houve divulgação nem discussão, muito menos haveria resistência.

Pensar sobre a resistência à adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina por parte dos docentes torna-se fator importante para a reflexão da pesquisa, já que, como ressaltado por Tello (2015), o Projeto tem um viés de formação por competências que é direcionado ao contexto mercadológico. Nesse sentido, cabe aqui a fala do sujeito 5, que afirmou não saber informar se houve algum tipo de resistência por parte dos professores, mas ressaltou: “*imagino que sim dada a matriz teórica que referencia o referido projeto*” (sujeito 5). Contudo, 15 docentes afirmaram apenas não saber informar ou desconhecer uma possível resistência a essa adesão.

Se por parte dos docentes o não conhecimento sobre uma possível resistência no quadro dos docentes é uma realidade, isso se torna ainda mais patente ao se verificar que oito respondentes afirmaram não ter havido mobilização por parte dos discentes. Disso se pode inferir que, se os próprios docentes da Faculdade de Educação têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o Projeto Alfa Tuning e sua adesão na Unicamp, a lógica sobre os discentes não seria muito diferente. E vale destacar novamente que a mobilização ou resistência se torna possível quando há conhecimento sobre o assunto ou ação. Conforme Mainardes (2006), é sim possível que modelos educacionais postos sejam ignorados. Mas o que se observa aqui é um desconhecimento por parte da maioria dos indivíduos que estão imersos no processo de ensino-aprendizagem sobre o modelo educacional proposto,

considerando os espaços de discussão e participação democráticos, próprios da instituição em nível de tradição e abertura.

Nesse contexto, a adesão efetiva do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp, para além do acordo documental, é afirmada apenas por dois dos respondentes. É preciso lembrar que a proposta-base do Projeto é a formação por competências, que visa promover afinação dos currículos das instituições participantes. Sugere-se que a estrutura curricular da instituição que tenha aderido ao Projeto seja alterada, passando a ter a formação baseada em competência e habilidade. Nesse sentido, 10 respondentes evidenciaram não observar alteração na formação dos discentes da Faculdade de Educação da Unicamp a partir de 2004, já que o Projeto Alfa Tuning América Latina tem como base a formação por competências e habilidades.

A Unicamp não permaneceu na lista das universidades que seguiram com o Projeto na segunda fase, sugerindo sua ruptura. Nesse sentido, apenas 9 respondentes afirmaram não ter conhecimento sobre a ruptura com o Projeto Alfa Tuning América Latina na segunda fase (2011-2013), na Faculdade de Educação da Unicamp. Os fatores que contribuíram para a ruptura são desconhecidos para sete sujeitos participantes. Todavia o sujeito dois relata: *“penso que o projeto não foi muito divulgado na FE/UNICAMP”*. Mas, para o sujeito 5, a *“matriz teórica do projeto [é] incondizente com a prevalente na FE. Uma proposta de educação baseada em competências e habilidades é, felizmente, contestada na Unidade a qual me vinculo”*.

Conforme Eiró e Catani (2011, p. 118), o Projeto Tuning “[...] caracteriza-se como uma mediação pedagógica focalizada nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas”, e “é uma proposta de ação educacional voltada para o bom desempenho, essencialmente dirigida ao setor produtivo”. Nesse sentido, o argumento do sujeito 5, de que a matriz teórica do Projeto não é condizente com o que se propõe na Faculdade de Educação, sugere a compreensão de que o Alfa Tuning tem como base uma formação prioritariamente laboral e que o ambiente da Faculdade de Educação da Unicamp apresenta-se oposto a essa lógica, por ter como objetivo um espaço

que promova a formação crítica e contribua para o desenvolvimento da equidade no contexto social em que está inserida.

A reestruturação da educação superior se alicerça em um tipo de formação universitária que, de acordo com os autores, “[...] estrutura-se voltada para a busca dos resultados por meio da competitividade, em resposta aos anseios da lógica empresarial, do mercado e de seus clientes”. Nessa formação, da forma como está posta, com enfoque em competências:

[...] es tan escasso el espacio destinado propiamente al conocimiento que éste 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.137).

As ações que conduzem à desorganização na educação superior tem como foco tornar o trabalho acadêmico mais produtivo no que se refere aos interesses do mercado. Esse raciocínio com foco financeiro demonstra que a relevância econômica e social, tanto da universidade quanto do trabalho acadêmico, está condicionada à formação de profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho, cujas pesquisas gerem ou potencializem conhecimentos, técnicas e instrumentos de produção e serviços que possibilitem o acréscimo do capital (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 24.).

A declaração de Martins (2014, p. 8), ao colocar em pauta a inserção do Projeto Tuning nas universidades e suas possíveis consequências, permeia o seguinte pensamento: “[...] a formulação de uma lista de competências por curso e, logo, a aplicação de uma pedagogia que tenha como foco o resultado da aprendizagem, e não o seu processo” levaria ao questionamento “[...] acerca da possibilidade de espaço à criatividade do discente frente a processo”.

No levantamento sobre qual é o posicionamento dos professores da Faculdade de Educação sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp, 12 docentes relataram não ter conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, o posicionamento não ocorre, devido a não haver informação sobre o Projeto, de acordo com as devolutivas.

Diante dessas devolutivas, é possível entender que a falta de conhecimento por parte dos docentes os leva ao não questionamento sobre as influências do Projeto na instituição, e que, se a maioria estivesse a par do processo, possivelmente isso desencadearia uma resistência ao que é visto por autores (Aboites, 2010; Tello, 2015; Eiró e Catani, 2011, entre outros) como um projeto de mero atendimento ao mercado de trabalho. É possível deduzir esse tipo de resistência, já que o ambiente da universidade é visto como espaço que promove a consciência social, uma vez que:

[...] cabe à universidade como instituição como lugar específico do ensino superior dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista. Por mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, isso não compromete sua finalidade intrínseca, formadora que precisa ser da consciência social que é a única sustentação de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador (Severino, 2009, p. 258).

Para o autor, existem dois lados que discutem o papel da universidade. O primeiro buscando superar o modelo vigente e seus problemas, apodera-se da perspectiva de transformar a universidade num ambiente que só privilegia a pesquisa. O outro lado defende que, para a superação dos problemas, a universidade tem como único papel a preparação de técnicos a serviço do mercado de trabalho “[...] numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica, mas também de uma densa e consistente formação política” (p. 258). A universidade considerada relevante no papel social:

[...] passa a ser aquela que assume uma perspectiva mais utilitarista, empreendedora, flexível e inovadora e que, além disso, forma para as competências requeridas e alteradas permanentemente pelo mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior qualificação e empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão mais valia econômica, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico em geral (FERREIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Apesar da permanência dos jogos de ideias opostos ao papel que a universidade deve exercer, o que se observa é uma influência preponderante de forças externas que visam ditar o caminho que deve ser percorrido pelas instituições de educação superior, colocando na berlinda a autonomia dessas instituições.

4.2.1. Entre perspectiva de implementação e enfrentamentos

Conforme o levantamento feito por Ferreira (2014), os três gestores responsáveis pela implementação do Projeto Alfa Tuning nas Universidades (UNICAMP, UFMG e UFC) que aderiram ao Projeto na área temática Educação destacam que o Projeto não está sendo implementado de maneira efetiva como o que está proposto nos documentos oficiais do Projeto.

As falas foram unânimes quanto a ressaltar que das reuniões que aconteceram dos representantes do Brasil em âmbito latino-americano, das discussões e proposições internamente aos Ministérios da Educação de cada país que ficou encarregado de dar encaminhamento das suas primeiras ações em cada país, o “produto” resultante não redundou em conteúdo objetivo que até o momento se possa afirmar que o referencial ou modelo europeu tenha sido adotado na América Latina e particularmente no Brasil (FERREIRA, 2014, p.108).

No caso da Unicamp, Ferreira enfatiza o contexto do Projeto na instituição por meio da fala do gestor responsável pela implementação, ao declarar que:

[...] percebeu-se que ficou em nível de escrita, cabendo a todos os entes envolvidos nesse processo enriquecer algumas questões dentro das suas proposições para o contexto brasileiro ao levarem-se em conta algumas demandas regionais e nacionais de maneira geral (FERREIRA, 2014, p.109).

Eiró e Catani (2011, p. 118) destacam que “[...] os projetos Tuning surgem como proposta de colocar em prática a política educacional de Bolonha e seu ideário de formação por competências”. Mas o que se pode inferir é que o Projeto na Unicamp não alcançou a política educacional de Bolonha no contexto da prática. Mainardes (2006) destaca que, de acordo com o Ciclo de Políticas de Ball, o contexto da prática se refere à esfera da implementação,

onde a política está sujeita a interpretação e recriação, além de produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original.

No que respeita à Faculdade de Educação, o que se observou é que o modelo proposto de acordo com as devolutivas não chegou efetivamente no contexto da prática, permanecendo possivelmente no contexto da produção de texto, ou seja, apenas na proposta documental, que conforme Mainardes (2006) compreende os documentos que representam a política, mas que não são efetivamente a política.

Na pesquisa realizada por Ferreira (2014, p. 110), constatou-se “[...] a falta de um modelo de trabalho para desenvolver as primeiras ações do Alfa Tuning América Latina institucionalmente no Brasil”; evidenciando que “[...] seriam necessárias mudanças na maneira de conduzir o projeto na esfera nacional”, já que “as discussões aconteceram mais num âmbito regional e não se houve em âmbito local”.

4.3. Subalternidade ou internacionalização de políticas

A mudança de conjuntura no mundo e seu processo de globalização têm promovido, conforme Afonso (2003), uma redefinição do papel do Estado. Essa lógica atinge diretamente as políticas públicas, bem como as políticas educacionais. Para o autor, ponderar a relação da globalização com a educação atravessa duas perspectivas teóricas diferentes. A primeira:

[...] tenta demonstrar que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial comum que se traduz num conjunto de recursos imateriais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional (mundial) composta por Estados-nação autónomos [sic] que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas, isto é, a reproduzir um certo “isomorfismo educacional” (AFONSO, 2003, p.41)

Nessa perceptiva, Afonso ressalta que a influência de organismos internacionais é visualizada como primordial no desenvolvimento dos sistemas educativos, e as instituições nacionais não se desenvolvem autonomamente,

sendo conduzidas pelo contexto supranacional. Com relação à segunda perspectiva:

[...] as políticas educacionais encontram uma explicação mais consistente na hipótese da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Essa perspectiva, entre outros pressupostos, enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças econômicas que operam supranacional e transnacionalmente, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros (AFONSO, 2003, p.41)

O autor destaca que, apesar de essas perspectivas apresentarem pressupostos diferentes, elas compartilham o destaque no papel de elementos supranacionais na configuração das políticas educacionais nacionais.

Diante dessa realidade, o continente latino-americano tem passado por uma tentativa de reestruturação de seu sistema educacional, e a adesão a modelos educacionais externos tem sido considerada uma alternativa para o enfrentamento dessa realidade. Conforme Lander (2000, p. 3), “[...] o pensamento político e social sobre este continente tem estado atravessado historicamente por uma tensão entre a busca de suas especificidades e olhares externos”. Nesse sentido, Mello e Dias (2011, p. 429) reforçam que “[...] a América Latina, como o Brasil, tem problemas específicos que necessitam ser tomados em consideração quando se organiza um sistema de educação/formação”.

Dentre as grandes fraquezas da educação na América Latina, está a escassa atenção dedicada no passado ao desenho curricular. Tradicionalmente, o currículo foi idealizado sob a forma de plano de estudos ou lista de matérias, não sendo considerado um elemento fundamental na reforma acadêmica. Atualmente, porém, é no currículo que as inovações recebem, ou devem receber, maior expressão. O currículo é o melhor espelho que reflete a filosofia, os métodos e o trabalho de uma instituição de ensino. Em síntese, o currículo transpõe para a realidade o modelo de educação promovido pela instituição (TUNNERMANN, 2007). Essa compreensão abre ainda mais espaço para o estabelecimento do modelo educacional abordado nesta pesquisa, já

que a proposta visa fundamentar a formação acadêmica por meio de competências.

Para Tello (2015), o Processo de Bolonha em sua extensão – o Projeto Alfa Tuning – teve grande impacto na criação das redes na América Latina, afirmando que os programas de intercâmbio no continente não são negativos em si mesmos. A questão é que existe uma dificuldade com algumas dessas propostas, que se estabelecem na homogeneidade e performatividade.

Entretanto, para Mello e Dias (2011, p. 417), a reforma promovida pelo Processo de Bolonha, e conseqüentemente sua extensão, o Projeto Tuning, que envolve “[...] desde os regimes jurídicos das instituições e da carreira docente até o financiamento público e um novo sistema de acreditação”, está sujeita mais especificamente a “[...] um enquadramento funcional do mundo acadêmico às novas exigências de eficácia e de competitividade associadas às características presentes do atual sistema econômico mundial”.

A necessidade de os Estados-nação entrarem nesse “jogo” da disposição de transnacionalização da educação tem sido considerada por muitos, de acordo com os autores, como um passo para o futuro ao promover uma concepção progressista que enfrenta as forças conservadoras. Entre os principais interlocutores que defendem esse “avanço”, estão os ministros e chefes de Estado, que argumentam uma necessária reforma devido à competitividade e modernização.

Contudo, a inferência quanto à adesão de modelos educacionais como o Processo de Bolonha e sua extensão, o Projeto Tuning, indica que este tem apresentado um efeito prejudicial à concepção de educação que se deseja, e tem criado barreiras à democracia e participação de todos no processo educacional, pois, conforme Mello e Dias (2011, p. 423):

As novas transformações esconderiam uma estratégia sistêmica. Seu objetivo seria o controle dos centros de produção e transmissão de conhecimento. É orientada por um padrão comum e externo de avaliação e atribuição de qualidade, inspirado em doutrinas e práticas da “nova gestão pública” (de racionalidade mercantil) – e em substituição aos

princípios acadêmicos clássicos de avaliação entre pares –, consagrado por ordenamentos “ranqueados” de classificação e de espírito concorrencial. Esses ordenamentos têm por finalidade estimular a competição e o pragmatismo, como valores institucionais, por intermédio da introdução de critérios decompostos em termos, como: “objetivos”, “metas”, “vantagens” e “ameaças”, “resultados adequados”, “desempenho”, “produtividade”, “eficácia”, “boas práticas”, “responsabilidade”, “benchmarking” e outros de idêntico conteúdo semiótico – com sérios riscos à autonomia acadêmica e à sua governança, até aqui culturalmente orientadas ao mérito, à originalidade, à criatividade, à busca da verdade e à responsabilidade social.

Conforme Dale (2009, p. 879), diante da existência de um mercado global e da necessidade de expandi-lo, em que o modelo educacional reflete a natureza do mundo em que se vive, “[...] se observa que tipos de conhecimento têm mais valor neste mundo e como esse conhecimento deveria ser desenvolvido e distribuído”.

Dessa forma, Tello (2015) expressa a realidade estranha em que se encontra o continente latino-americano, já que há uma tendência à subalternidade que não promove a atenção às realidades regionais. Conforme Mello e Dias (2011, p. 431), pode-se perguntar “[...] em que medida a América Latina necessita ir buscar inspiração nesta experiência europeia e indagar se têm razão os que defendem que Bolonha é um modelo a ser adotado”.

4.4. Revisitando o percurso do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp

No caminho de alcançar o objetivo da pesquisa que busca analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, e levando em conta a Unicamp como instituição estudada, levantou-se inquietações tais como: Houve divulgação sobre a adesão do Projeto no meio em que estava sendo implementado? Houve envolvimento dos sujeitos que estão inseridos na instituição?

À medida que se analisou os documentos oficiais e as informações divulgadas pelo site oficial do Projeto Alfa Tuning América Latina, observou-se

que a Unicamp foi selecionada como universidade para a adesão ao Projeto, mas que em sua segunda rodada não houve continuidade, já que não consta na lista das universidades que participam da segunda fase.

As universidades que estão na relação da primeira fase e que permanecem na lista da segunda fase são: Universidade de Brasília – Direito; Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo) – Direito; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Enfermagem; Universidade Federal de Ouro Preto – Geologia; Universidade Federal do Pará – Geologia; Universidade Federal de Santa Catarina – Engenharia Civil; Universidade Federal de Uberlândia – Engenharia Civil; Universidade de Caxias do Sul – Matemáticas; Universidade Federal de São Paulo – Medicina.

Destaca-se aqui que as duas universidades que participaram na área temática da Educação (UNICAMP e UFMG) – como já referido no capítulo II – não constam na relação das universidades da segunda fase. A constatação sobre a ruptura com o Projeto na área temática Educação pode evidenciar o fato de que não houve implementação efetiva. Conforme levantamento feito por Ferreira (2014, p.111), sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação, “[...] destaca-se o fato de não ter saído dos seus passos iniciais de seleção da universidade e a indicação de um profissional que seria incumbido de tal missão”.

Além de o relato do gestor responsável pela implementação do Projeto na Faculdade de Educação da Unicamp afirmar que o Projeto só permaneceu na escrita (FERREIRA, 2014), observou-se em levantamento preliminar que a equipe administrativa reúne pouca ou nenhuma informação sobre a participação da Unicamp na adesão ao Projeto. Os contatos mantidos com os diferentes departamentos da Faculdade de Educação, inclusive da pós-graduação, ressaltou esse desconhecimento. Nesse levantamento não foi possível o contato com documentos da instituição sobre o Alfa Tuning, devido à falta de conhecimento da existência desses documentos por parte dos departamentos. Assim como não existe na biblioteca nenhuma referência sobre a adesão ao Projeto.

A esse cenário agregam-se as devolutivas dos docentes por meio do instrumento aplicado. De maneira geral, houve sintonia nas devolutivas dos sujeitos sobre o nível de conhecimento sobre a adesão e ruptura do Projeto na Unicamp, já que 64,7% relataram não saber sobre a adesão na instituição, bem como sobre a ruptura.

Em linhas gerais, pode-se inferir que a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina na Faculdade de Educação da Unicamp não passou do processo embrionário. A equipe administrativa, assim como o corpo docente em sua maioria, não apresenta conhecimento sobre a adesão ao Projeto na instituição, evidenciando uma “implementação” apenas no acordo da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, foi necessário obter uma compreensão inicial das políticas educacionais e seu papel no contexto de globalização em que se encontram os países. Isso porque o Projeto Tuning pode ser considerado uma política, por mais que a adesão a ele não ocorra como uma política de Estado, mas como uma adesão institucional.

O Projeto faz parte de um processo de reestruturação da educação superior com foco em seu ambiente inicial – a Europa. Tal Projeto visa promover a mobilidade acadêmica por meio da afinação dos currículos das universidades, o que reforçaria a proposta inicial do Processo de Bolonha, no qual se baseia, que consistia na construção do espaço de educação superior europeu. Esse espaço promoveria no continente europeu a permanência de seus jovens, inibindo a evasão, e alavancaria a economia do continente.

A fim de compreender o processo de adesão do Projeto Alfa Tuning nas universidades latino-americanas, bem como nas brasileiras, com destaque para a Universidade Estadual de Campinas, foi necessário seguir um percurso que buscasse compreender seus antecedentes, assim como seu desdobramento no continente de origem, a Europa, e seu alcance em outros continentes como a América Latina.

Para a compreensão e o desenvolvimento do objeto, buscou-se como apoio o quadro de análise baseado no Ciclo de Políticas de Ball, que permitiu captar as leituras dos contextos, já que se tratou de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, estruturou-se a pesquisa atrelando os capítulos I, III e IV aos contextos do Ciclo: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. O capítulo II foi direcionado para a análise da política educacional em Ball e itinerários da pesquisa.

O contexto de influência, abordado no primeiro capítulo, evidenciou que as políticas públicas, mais especificamente aqui as políticas educacionais e sua base inicial – a formulação de suas agendas –, são em grande parte resultados de embates de grupos diferentes que visam imprimir seu interesse. Para a realidade exposta de uma reestruturação da educação superior, tem-se políticas que visam atender à demanda da globalização que viralizou o mundo, exigindo da educação, mais precisamente do ensino superior, uma formação voltada especificamente ao atendimento do mercado de trabalho.

É nesse contexto que o Projeto Tuning tem grande destaque, uma vez que faz parte de um modelo educacional que se estendeu ao mundo por meio do processo de internacionalização de políticas educacionais. Para Tello (2015), esse Projeto europeu – que tem como fundamento inicial o Processo de Bolonha – vem assumindo um papel diretor na globalização neoliberal e invadiu a América Latina.

A inserção do Projeto nas universidades latino-americanas faz parte dessa influência internacional, já que o Projeto Alfa Tuning América Latina foi elaborado como “cópia” do modelo Tuning europeu, trazendo para a realidade latino-americana um modelo criado na realidade europeia.

Os desdobramentos dessa política, apresentados por meio dos documentos oficiais e dos propósitos expostos neles para uma reestruturação da educação superior no continente, bem como pela criação de um espaço de educação superior latino-americano, são vistos como a política no contexto do texto, mas que precisa avançar para o contexto da prática, ou seja, sua implementação efetiva. Entretanto, como foi apresentado neste trabalho, existem contrapontos ou até mesmo forças contrárias sobre os propósitos do Projeto Tuning, como a formação voltada ao atendimento do mercado, que estão de certa forma nas entrelinhas dos textos oficiais e que precisam ser analisados.

Para alguns autores como Tello (2015), Eiró e Catani (2011), Eiró (2010), Aboites (2010), entre outros, a adesão do Projeto vai além das

aparências de visar contribuir para uma melhora da educação superior no que se refere à promoção de afinação dos currículos, mobilidade acadêmica e contribuição para a criação do Espaço Latino-Americano de Educação Superior. Existe o viés do atendimento ao mercado de trabalho, e isso se torna a prioridade, além de ser um modelo que tem sua formulação para uma realidade que difere do continente latino-americano; por isso, seria incoerente aderir a um modelo que diverge do contexto educacional de nossa região.

Por meio da análise dos documentos oficiais do Projeto, ficou evidente que a inserção do Tuning nas universidades da América Latina continuou e, na segunda rodada, contou com a participação de 151 universidades. No caso do Brasil, constatou-se a participação de 19 universidades na primeira fase e 13 na segunda, o que sugere que houve uma ruptura por parte de algumas universidades, como é o caso da Unicamp, que fez parte do objeto analisado nesta pesquisa.

Uma vez que existe a interferência dos sujeitos receptores, que estão expostos às políticas, e que esses podem apresentar reações de resistência, interpretações e ressignificações à política proposta, por meio do contexto da prática abordado no quarto capítulo foi possível uma análise sobre as devolutivas dos respondentes sobre o nível de conhecimento a respeito da adesão e ruptura da Faculdade de Educação da Unicamp em relação ao Projeto Alfa Tuning América Latina.

A evidência dessa análise foi exposta no processo de inserção do Projeto na Faculdade de Educação da Unicamp, ao ocorrer o reconhecimento de que o Projeto permaneceu no âmbito da escrita, ou seja, a implementação alcançou o nível de adesão por meio de acordo documental, mas a efetivação dessa política não foi observada por parte da maioria do corpo docente da Faculdade.

O fator de destaque nesse aspecto é que a não observação da “implementação” do Projeto vem possivelmente como resultado da falta de conhecimento da grande parte dos professores sobre o Alfa Tuning e sua

adesão institucional. Uma vez questionados sobre o que sabiam a respeito do Alfa Tuning América Latina, nove dos docentes relataram desconhecê-lo, bem como seus propósitos e a centralidade de suas discussões sobre a educação superior, e quatro afirmaram conhecer parcialmente, sendo que a fala do sujeito 15 ganhou destaque ao relatar: “*desconheço totalmente*”. Essa realidade da falta de conhecimento por parte dos docentes também foi percebida quanto à adesão ao Projeto pela instituição.

Partindo dessas duas questões centrais – a falta de conhecimento do Projeto e de sua adesão –, desdobraram-se outros pontos que serviram de suporte para a compreensão do desenvolvimento do Alfa Tuning na Unicamp, tais como: o fato de a maioria dos professores não saber informar se houve discussão sobre o papel da Faculdade de Educação quanto à adesão ao Projeto; a concepção da adesão não efetiva do Projeto por parte de dez professores; a não resistência por parte dos docentes e discentes à adesão ao Projeto (isso devido à falta de conhecimento sobre a adesão ao Alfa Tuning pela instituição, uma vez que os objetivos desse Projeto vão contra a visão de educação que a Faculdade prioriza, conforme o relato do sujeito 5); entre outros aspectos abordados.

Nesse sentido, constatou-se que a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina pela Faculdade de Educação Unicamp permaneceu na fase principiante, e que os sujeitos receptores dessa política, no caso aqui os professores da Faculdade de Educação, relataram em sua maioria não ter conhecimento sobre a adesão ao Projeto pela Unicamp, bem como quanto à ruptura.

Na reflexão sobre o contexto da prática, por meio da evidenciação dos resultados foi possível compreender que a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina pela Unicamp, por permanecer apenas no acordo documental, inviabilizou a participação dos sujeitos e seus posicionamentos com relação ao Projeto pela falta de conhecimento do mesmo.

O que se observou no caso da Faculdade de Educação foi uma implementação um tanto fechada, com pouca socialização, e que os sujeitos que são receptores das políticas, tendo o poder de interpretá-las conforme a realidade do ambiente em que estão inseridos, não estavam cientes dessa adesão.

Os posicionamentos obtidos à luz dos respondentes permitiram verificar a incipiência em que se encontrou o Projeto Alfa Tuning na realidade de uma Universidade brasileira e como tal realidade se reproduz em outras universidades do país que aderiram ao Projeto na área temática Educação; uma vez que, como Ferreira (2014) relata, o processo do Alfa Tuning nessas instituições é embrionário, ainda assim carece de ser debatido e no coletivo serem analisadas suas implicações e paralelismo ou não com a educação nacional. Pode-se inferir que o nível de conhecimento dos professores sobre o Projeto e sua adesão na área temática Educação no cenário brasileiro ainda é bastante elementar. O porquê desse quadro pode estar na ausência do diálogo e da proposição de transparência em sentido amplo das ações das universidades, respeitada a sua autonomia, bem como nas políticas públicas que promovem ou incentivam os modelos internacionais como parâmetros a serem estabelecidos para a educação superior brasileira.

A pesquisa evidenciou que a influência de modelos educacionais internacionais é uma realidade e faz parte do movimento de globalização e do sistema capitalista, conforme literatura examinada. A adesão a tais modelos – neste caso, o modelo Tuning – é uma realidade nos países latino-americanos, mais especificamente no Brasil, que se destacou como o país mais propício a esse tipo de aderência.

No entanto, por mais que a implementação do Tuning esteja alcançando de maneira significativa as universidades brasileiras, existem barreiras sob diferentes ângulos, dentre elas, o fato de a política para a educação superior não ser debatida em âmbito nacional e de forma consistente com os sujeitos que constroem a universidade no cotidiano, inviabilizando assim até mesmo qualquer posicionamento sobre a adesão ou não às referenciais além-

fronteiras, sobre a validade e o sentido do ensinar-aprender por meio de competências genéricas e específicas – conforme o modelo de acumulação flexível do capital – e o papel da universidade em referendar o trabalho, bem como o trabalhador sobre determinada lógica. No recorte desenvolvido nesta pesquisa, essas são algumas questões que se recomenda a outros estudos.

Cabe também o aprofundamento em novas investigações sobre a discussão da ampliação do Projeto Tuning na América Latina e sobre os pontos que se interpõem como barreira – como a falta de um espaço de educação superior no continente –, que têm dificultado em escala maior o andamento do Projeto.

Espera-se, por meio deste estudo, proporcionar uma olhar mais apurado sobre a realidade da educação superior brasileira, que vem sendo redesenhada por modelos educacionais internacionais que diferem do contexto social de nosso país. De igual maneira, é apropriado aqui o questionamento sobre a inserção desse modelo nas universidades pelo movimento *top-down*, uma vez que parece não estar passando pelo crivo dos indivíduos pertencentes às universidades, por mais que na proposta inicial e nos documentos oficiais do Projeto seja demonstrado que a adesão institucional é voluntária.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. **Cultura y Representaciones Sociales**, v. 5, n. 9, 2010.

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

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ANTUNES, F. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.70, p. 101-125, dez. 2004.

AROSA, D. V. S. A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ARRETCHE, M. T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-S, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, M. L. N. de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o Mercosul. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008.

BALL, S. J.; MAINARDES, J (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

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

BRASIL. MEC. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 2000.

CATANI, A. M. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2015.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil – Reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLAR - CRÉDITO LATINO-AMERICANO DE REFERENCIA, 2013. Site oficial. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/publicaciones>>. Acesso em: 9 out. 2016.

CONCEIÇÃO, J. C. **A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul**. Dourados, MS, 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

CRES. Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América Latina y el caribe, 2008. Disponível em: <www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracioncres_espanol.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

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

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em: 28 out. 2015.

DECLARAÇÃO DE FORTALEZA, 2004. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.cplp.org>> Acesso em: 10 out 2016.

DERLIEN, H. U. Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 52, n. 1, jan./mar. 2001.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA, DIDRIKSSON (editores). **Tendencias de la Educación Superior em América Latina y el Caribe**. p. 87-112, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.). **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 131-154.

DÍAZ-BARRIGA, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. II, n. 5, p. 3-24, 2011.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en américa latina y el caribe. In: GAZZOLA, DIDRIKSSON (editores). **Tendencias de la Educación Superior em América Latina y el Caribe**. p. 21-54, 2008.

DRAIBE, S. M. **Avaliação de implementação**: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-S, 2001.

EIRÓ, M. I. **O sentido da pedagogia por competências**: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. 164f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17 nº 8, 2009.

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

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FERREIRA, K. C. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras**: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu. Dourados, MS, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 107-127, set./dez. 1986.

FILSTEAD, William J. Métodos cualitativos: una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid, Ediciones Morata, 1986.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas** (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA), Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1129-1152, out. 2007.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCÍA, M. E. C. La evaluación por competencias em la educación superior. **Profesorado**. 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

GONZÁLEZ, J.; BENEITONE, P. Os meta-perfis das áreas e seu papel na criação dos perfis das qualificações e dos diplomas. In: BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR (editores). **Meta-perfis e Perfis: uma Nova Aproximação para os Diplomas na América Latina**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning América Latina, un proyecto de las universidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 151-164, 2004.

HÖFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.21 n.55, nov. p.30-41, 2001.

HORTALE, V. A.; MORA, J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004.

ISUR - UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE INOVAÇÃO SOCIAL UNIVERSITÁRIA RESPONSÁVEL, 2014. Site oficial. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/publicaciones>>. Acesso em: 9 out. 2016.

JESSOP, B. A Globalização e o Estado Nacional. **Crítica Marxista**, n. 7, p. 9-44, 1998.

LACOMBA, N. E. Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 89-98, 2004.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior em América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 35, p. 39-71, 2004.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? In: CASTRO GÓMEZ, S. (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales em América Latina**. Bogotá: Instituto PENSAR, p. 49-70, 2000.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis* América Latina? **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012.

LEMAITRE, M. J. Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 73-87, 2004.

LIMA, K. R. de S. **Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula**. SP: Xamã, 2007.

LIMA, P. G. Avaliação de políticas públicas como quadro de análise na área educacional. In: **Palestra apresentada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, junho de 2013.

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

LIMA, P. G. Um olhar sobre Europeização da educação superior na América Latina. **Anotações de orientação acadêmica**. Sorocaba: UFSCar, 2015.

LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A V. de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan./jul. 2000.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

LOPÉZ, A. M. M. et al. Meta-perfil da área de Educação. In: BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR (editores). **Meta-perfis e Perfis: uma Nova Aproximação para os Diplomas na América Latina**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, R. J. P. da; MELO, P. A.; ANGELO, G. V. Educação superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração**, v.7, n.13, jan/jul, 2005.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, C. G. (Org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. C.; NASCIMENTO, E. P. O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina: o caso brasileiro (In) PENA-VEJA, A. **O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina**. ORUS, 2009.

MARTINS, T. C. Perspectivas do Processo de Bolonha: o Projeto Tuning América Latina. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, 2014. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/14.pdf> Acesso em: 24 nov. 2015.

MELLO, F. A.; 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, abr./jun. 2011.

MENDES, M. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. **Dialogia**, São Paulo, v.6, p. 107-117, 2007.

MORAES, M. C. M. de. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2006.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

NORIEGA, J. E.; MONTIEL, M. C. La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 12, p. 88-103, 2014.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, J. F. de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. São Paulo, 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009.

PENA-VEJA, A. O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina. **ORUS**, 2009.

PERRENOUD, P. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 03 mai. 2015.

PORTO JÚNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. **RELEM**, jan./jul. 2015.

PUERTA, J. G.; MOYA, M. C. La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista de Docencia Universitaria**, v.10, n.1, p. 389-414, enero/abril. 2012.

REIS, E. P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 11-14, fev. 2003.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

ROBLES, J. N. Retos de la universidad del siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 14, p. 143-145, 2014.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. 9 Ed., 2009. Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SIEBEGER, R. H. **O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais**. Dourados, MS, 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SILVA, A. A. Análise política e políticas educacionais: tendências e perspectivas teórico-metodológicas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 35-43, jun. 2008.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno n. 48. Núcleo de estudos de políticas públicas/Unicamp, 2000.

SILVEIRA, Z. S. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior - o caso do Brasil. **Revista Trabalhonnecessário**, ano 10, n. 14, 2012.

SOLANAS, F. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 12, p. 3-22, 2014.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **RBCS**, v. 18, n. 5, p. 15-20, fev., 2003.

TELLO, C. G. El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. **Jornal de políticas educacionais**, n. 14, p. 62-75, jul./dez. 2013.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.1, n.1, p.80-97, jan./jun. 2015.

TUNING AMÉRICA LATINA. 2015. Site oficial. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt>> Acesso em: 30 nov. 2015.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Site oficial. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>> Acesso em: 26 nov. 2015.

TUNNERMANN, C. **La Universidad Necesaria para el Siglo XXI**. Managua: HIPAMER/UPOLI, 2007.

UNESCO. Desenvolvimento da educação em Portugal – Ensino Superior. Relatório Nacional de 2004a, volume II. Lisboa, Pt.: PORTUGAL: MCIES, 2004. Disponível em http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/portugal_part_4.pdf.

VILLANUEVA, E. La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la Riaces y en el Mercosur. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 99-112, 2004.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXO 1 – Carta de apresentação



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



ANEXO 1 CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) docente:

Venho apresentar o projeto de mestrado da aluna JURANY LEITE RUEDA, intitulado “O Projeto Alfa Tuning América Latina: propostas, discussões e implementação”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, sob minha orientação, visto que, para a realização do mesmo, será necessária vossa participação. O grande objetivo da pesquisa é analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, bem como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, a partir das respostas fornecidas pelos docentes da referida Faculdade de Educação.

Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, o que levou à opção pela abordagem qualitativa.

Considerando ser a Unicamp o local epistemológico da pesquisa, como um dos instrumentos de coleta de dados, optou-se por formulário organizado em um roteiro de questões semiestruturadas encaminhado para os professores da Faculdade de Educação da Unicamp.

Vale lembrar que todas as informações recebidas e dados pessoais serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com a mestranda ou com seu orientador pelos e-mails e telefone abaixo.

Jurany Leite Rueda: jurany.rueda@outlook.com / (15) 98140-3221
Paulo Gomes Lima: paulogl.lima@gmail.com

Sorocaba, 23 de Agosto de 2016.

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

ANEXO 2 – Roteiro de questões semiestruturadas

Seção 1 de 2



ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS

Prezado respondente, precisamos de sua colaboração no preenchimento do roteiro sobre seu nível de conhecimento a respeito da adesão e/ou ruptura da Unicamp, mais precisamente da Faculdade de Educação, quanto ao Projeto Alfa Tuning América Latina.

...

Sexo

Tempo de atuação no magistério superior na Unicamp

Menos de 10 anos

Mais de 10 anos

Se a resposta anterior foi menos de 10 anos, especifique quanto tempo.

Texto de resposta curta

.....

Área de atuação/disciplina

Texto de resposta curta

.....

O nível de conhecimento dos professores da Unicamp sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina

Descrição (opcional)

1. O que você sabe sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina?

- Conheço seus propósitos e a centralidade de suas discussões sobre a Educação Superior.
- Conheço parcialmente seus propósitos e a centralidade de suas discussões sobre a Educação Superior.
- Desconheço seus propósitos e a centralidade de suas discussões sobre a Educação Superior.
- Outro...

☰

2. Você sabia que a Unicamp aderiu ao Projeto Alfa Tuning América Latina em 2004?

- Sim
- ☰ Não
- Outro...

3. Houve discussão sobre o papel da Faculdade de Educação da Unicamp quanto à adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina?

- Não houve.
- Houve algumas discussões, mobilizadas por nossos representantes de colegiado.
- Não sei informar.
- Outro...

⋮

4. Houve algum tipo de resistência da parte dos docentes sobre a adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp?

- Houve, e foi discutida essa resistência.
- Houve, mas de forma velada, e a discussão não chegou ao representante do Projeto na Universidade.
- ⋮ Não houve.
- Outro...

5. Você notou algum tipo de mobilização por parte dos discentes quanto à adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp?

- Sim
- Não
- Outro...

⋮

6. Você acredita que houve adesão efetiva do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp, para além do acordo documental?

- Sim
- ⋮ Não
- Parcialmente

7. Você observou alteração na formação dos discentes da Faculdade de Educação da Unicamp a partir de 2004, já que o Projeto Alfa Tuning América Latina tem como base a formação por competências e habilidades?

- Sim
- Não
- Outro...

...

8. Você sabia que não houve continuidade do Projeto Alfa Tuning América Latina na segunda fase (2011-2013) na Faculdade de Educação da Unicamp?

- ⋮
- Sim
 - Não
 - Parcialmente
 - Outro...

9. Em sua opinião, quais fatores contribuíram para a ruptura do Projeto Alfa Tuning América Latina na Faculdade de Educação da Unicamp?

Texto de resposta longa

...

10. Qual é seu posicionamento sobre a adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp?

- ⋮
- Favorável
 - Favorável, mas com restrições
 - Desfavorável
 - Não tenho conhecimento sobre o assunto.

ANEXO 3 – Países com suas respectivas universidades e áreas temáticas participantes do Projeto Alfa Tuning América Latina na segunda fase

Argentina	
Universidad	Área temática
Universidad Nacional del Sur	Agronomía
Universidad Nacional del Nordeste	Arquitectura
Universidad Nacional del Litoral	Derecho
Universidad Nacional de Cuyo	Educación
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	Educación
Universidad Nacional de Lanús	Enfermería
Instituto Balseiro	Física
Universidad Nacional de La Plata	Geología
Universidad Nacional de San Juan	Geología
Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires	Historia
Universidad Nacional de Rosario	Ingeniería Civil
Universidad Tecnológica Nacional	Ingeniería Civil
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Innovación Social
Universidad Nacional de Jujuy	Innovación Social
Instituto CEMIC	Medicina
Universidad Nacional de Córdoba	Psicología
Universidad Nacional de Jujuy	Psicología
Universidad Nacional de San Luis	Psicología

Bolivia	
Universidad	Área temática
Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra	Administración de Empresas
Universidad Privada del Valle	Arquitectura
Universidad Mayor de San Simón	Educación
Universidad Núr	Educación
Universidad Evangélica Boliviana	Enfermería
Universidad Mayor de San Andrés	Física
Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra	Informática

Universidad Privada Boliviana	Ingeniería Civil
Universidad Autónoma Tomás Frías	Matemáticas

Chile

Universidad	Área temática
Universidad de Tarapacá	Administración de Empresas
Universidad de Bio Bio	Arquitectura
Universidad Alberto Hurtado	Derecho
Universidad Diego Portales Fundación	Educación
Universidad Andrés Bello	Enfermería
Universidad de la Frontera	Física
Universidad Católica del Norte	Geología
Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos	Historia
Pontificia Universidad Católica de Chile	Historia
Universidad Técnica Federico Santa María	Informática
Universidad de Concepción	Ingeniería Civil
Pontificia Universidad Católica de Chile	Innovación Social
Universidad Católica de Temuco	Innovación Social
Universidad Católica Silva Henríquez	Innovación Social
Universidad de Chile	Matemáticas
Universidad Austral de Chile	Medicina
Universidad de Chile	Medicina
Universidad de Santiago de Chile	Química

Colombia

Universidad	Área temática
EAFIT	Administración de Empresas
Fundación Universidad del Norte	Administración de Empresas
Universidad de Caldas	Agronomía
Universidad Pontificia Bolivariana	Arquitectura
Universidad Externado de Colombia	Derecho
Universidad de la Sabana	Enfermería
Universidad del Valle	Física
Universidad Nacional de Colombia	Geología

Universidad Nacional de Colombia	Historia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Informática
Universidad Industrial de Santander	Ingeniería Civil
Pontificia Universidad Javeriana	Innovación Social
Universidad del Valle	Innovación Social
Universidad de Antioquia	Matemáticas
Pontificia Universidad Javeriana	Medicina
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Medicina
Universidad Tecnológica de Pereira	Medicina
Universidad de la Sabana	Psicología
Universidad Industrial de Santander	Química

Costa Rica

Universidad	Área temática
Instituto Tecnológico de Costa Rica	Agronomía
Universidad de Costa Rica	Arquitectura
Universidad de Costa Rica	Educación
Universidad de Costa Rica	Enfermería
Universidad Estatal a Distancia	Informática
Instituto Tecnológico de Costa Rica	Ingeniería Civil
Universidad de Costa Rica	Innovación Social
Universidad de Costa Rica	Psicología
Universidad Nacional	Química

Cuba

Universidad	Área temática
Universidad Central de Las Villas	Agronomía
Instituto Superior Politécnico	Arquitectura
Universidad de La Habana	Física
Instituto Superior Minero Metalúrgico	Geología

Universidad de La Habana	Historia
Instituto Superior Politécnico	Informática
Instituto Superior Politécnico	Ingeniería Civil
Universidad de La Habana	Matemáticas
Universidad de La Habana	Psicología

Ecuador

Universidad	Área temática
Universidad Tecnológica Equinoccial	Administración de Empresas
Universidad de Cuenca	Arquitectura
Universidad del Azuay	Derecho
Universidad de Guayaquil	Educación
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Enfermería
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	Física
Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL)	Geología
Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Historia
Escuela Politécnica del Ejército	Informática
Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Innovación Social
Universidad de las Americas	Matemáticas
Universidad Nacional de Loja	Medicina

El Salvador

Universidad	Área temática
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas	Administración de Empresas
Universidad Dr. José Matías Delgado	Arquitectura
Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer	Derecho
Universidad de El Salvador	Educación
Universidad Católica de El Salvador	Ingeniería Civil
Universidad Dr. José Matías Delgado	Medicina
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas	Psicología

Guatemala

Universidad	Área temática
Universidad de San Carlos de Guatemala	Agronomía
Universidad de San Carlos de Guatemala	Arquitectura
Universidad del Valle de Guatemala	Física
Universidad de San Carlos de Guatemala	Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala	Ingeniería Civil
Universidad Rafael Landívar	Innovación Social
Universidad Rafael Landívar	Matemáticas
Universidad de San Carlos de Guatemala	Medicina

Honduras

Universidad	Área temática
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Administración de Empresas
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Agronomía
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan	Educación
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Física
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Geología
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Informática
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Ingeniería Civil
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Medicina
Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Psicología

México

Universidad	Área temática
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Administración de Empresas
Universidad Autónoma de Chiapas	Agronomía
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Educación
Universidad Autónoma de Nuevo León	Enfermería
Universidad de Guanajuato	Enfermería
Universidad de Sonora	Física
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Historia
Universidad Autónoma de Yucatán	Historia
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Informática
Universidad Autónoma Metropolitana	Matemáticas
Universidad de Colima	Matemáticas
Universidad de Guadalajara	Medicina

Nicaragua

Universidad	Área temática
Universidad Centroamericana	Derecho
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – Managua	Educación
Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe	Enfermería
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua	Informática
Universidad Nacional de Ingeniería	Ingeniería Civil
Universidad Centroamericana	Innovación Social

Panamá	
Universidad	Área temática
Universidad de Panamá	Arquitectura
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	Informática
Universidad de Panamá	Matemáticas
Universidad Latina de Panamá	Medicina
Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior (Ulacex)	Psicología

Paraguay	
Universidad	Área temática
Universidad Nacional de Asunción	Agronomía
Universidad Autónoma de Asunción	Derecho
Universidad Nacional de Asunción	Educación
Universidad Nacional de Concepción	Educación
Universidad Nacional de Asunción	Informática
Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción	Ingeniería Civil
Universidad Nacional de Asunción	Psicología

Perú	
Universidad	Área temática
Universidad del Pacífico	Administración de Empresas
Universidad Nacional Agraria La Molina	Agronomía
Universidad Ricardo Palma	Arquitectura
Universidad Peruana Unión	Educación
Universidad Nacional Federico Villarreal	Enfermería
Universidad Nacional de Ingeniería	Física
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Geología
Pontificia Universidad Católica del Perú	Informática
Universidad de Piura	Ingeniería Civil

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	Innovación Social
Universidad Nacional de Ingeniería	Matemáticas
Universidad Peruana Cayetano Heredia	Medicina
Pontificia Universidad Católica del Perú	Química

Uruguay

Universidad	Área temática
Universidad del Pacífico	Administración de Empresas
Universidad Nacional Agraria La Molina	Agronomía
Universidad Ricardo Palma	Arquitectura
Universidad Peruana Unión	Educación
Universidad Nacional Federico Villarreal	Enfermería
Universidad Nacional de Ingeniería	Física
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Geología

Venezuela

Universidad	Área temática
Universidad Católica Andrés Bello	Administración de Empresas
Universidad Nacional Experimental del Táchira. UNET	Arquitectura
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo	Enfermería
Universidad Experimental Simón Bolívar	Física
Universidad de Oriente	Geología
Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado"	Ingeniería Civil
Universidad Católica Andrés Bello	Innovación Social
Universidad de Carabobo	Matemáticas
Universidad de los Andes	Medicina
Universidad Central de Venezuela	Química