

O PROJETO *ALFA TUNING* E A EXPANSÃO DO MODELO DE ENSINO SUPERIOR EUROPEU NA AMÉRICA LATINA

THE ALFA TUNING PROJECT AND THE EXPANSION OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION MODEL IN LATIN AMERICA

Jurany Leite Rueda

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – USP
E-mail: jurany.rueda@outlook.com

Paulo Gomes Lima

Docente do PPGED em Educação da UFSCar – Câmpus Sorocaba
E-mail: paulolima@ufscar.br

Introdução

Dado o processo de internacionalização da educação superior e sua regionalização além-fronteiras, esta pesquisa teve por objetivo discutir a expansão do modelo educacional do Processo de Bolonha para a América Latina por meio do Projeto Alfa Tuning. Tal perspectiva tem como centralidade a afinação da educação superior por meio de competências gerais e específicas à luz do modelo europeu e a consequente criação de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular (RUEDA; LIMA, 2016). A expansão do modelo europeu não é meramente uma pauta neutra e humanística, muito pelo contrário, tal como aponta Mainardes (2006, p. 51), configura-se como 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”.

As influências globais nas políticas internacionais, em maior ou menor grau, estarão transversalizando os arranjos nacionais na formulação de políticas públicas sobre tipologias dos universitários a serem formados para uma cidadania além-fronteiras esperada, ainda que o passo inicial, como no caso

do Projeto Alfa Tuning América Latina, seja iniciativa de instituições e Estados (em pequeno número, mas de forma crescente) que fizeram adesão ao mesmo. O Projeto Tuning europeu e o Alfa Tuning América Latina, da forma como estão perfilados trazem eixos que precisam ser conhecidos e discutidos, visto a sua aproximação como proposta e diferenciações considerando a realidade dos continentes aos quais se destinam.

No presente trabalho, orientada por uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, elaboramos um levantamento bibliográfico e documental (BENEITONE et. al., 2007; FERREIRA, 2014; ABOITES, 2010; TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2006; PORTUGAL, 2008; GONZÁLES, WAGENNAR E BENEITONE, 2004; EIRÓ, 2010; EIRÓ e CATANI, 2011; MELLO e DIAS, 2011; DALE, 2009; TUNING AMÉRICA LATINA, 2015) o qual possibilitou apresentar de forma incipiente o quadro contextual das discussões do presente texto. Na seção de abertura apresenta-se o Projeto Tuning Europeu: devolutivas e posicionamentos dos países signatários, seguida das Demandas e encaminhamentos do Processo de Bolonha, finalizando com a contextualização do Projeto Alfa Tuning América Latina com respectivas discussões acerca de seu processo de divulgação e implementação.

Projeto Tuning Europeu: devolutivas e posicionamentos dos países signatários

O Projeto Tuning nasce 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 aceitaram fixar pontos comuns de referência para seus currículos, por meio de competências gerais e específicas sintonizadas para a região e válidas no Espaço Europeu de Educação Superior (FERREIRA, 2014).

O termo que nomeia o Projeto, “Tuning” foi escolhido com o propósito de que as universidades considerassem os pontos comuns de referência, convergência e entendimento, o que não deveria ser confundido com uniformidade na formação do universitário. De acordo com Aboites (2010), o Projeto Tuning é caracterizado por uma metodologia, cujo foco está centrado no alcance e desenvolvimento de competências, assim, ao invés de se construir uma lista com os conteúdos acadêmicos para cada carreira e para toda a Europa, os

países reunidos decidiram listar suas expectativas formativas comuns para as universidades europeias. 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 no aluno, já que ele precisa estar muito bem preparado para assumir e desempenhar sua função na sociedade:

[...] tratando-se de resultados de aprendizagem, por intermédio da implementação de competências a currículos acadêmicos em distintas áreas científicas [o Tuning] veio demonstrar que processos de ensino-aprendizagem e avaliação podem produzir impactos na constituição dos créditos na região. (FERREIRA, 2014, p.42, colchetes nosso).

Conforme o site oficial do DGES¹ (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 rígidos. Permitem autonomia e flexibilidade na preparação dos planos de estudos, mas, concomitantemente, introduzem uma linguagem comum para delinear os seus objetivos. Também contribuem para a elaboração de

¹ Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>>. Acesso em: 10 out. 2015.

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 dos universitários. 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 específicas².

Em relação à primeira fase, Gonzáles, Wagennar e Beneitone (2004) destacam que houve a participação de 135 universidades e que o resultado 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 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. O relatório também apresentou a relação entre as respostas dos profissionais e empregadores, quanto ao grau de importância das competências. O resultado se mostrou as competências mais importantes a serem desenvolvidas deveriam ser: a capacidade de 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

² 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.

competências listadas 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 1. 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	

continua>

Itens	Descrição	Efeito
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 seu desenvolvimento e identificação, cujo modelo de educação deve estar centrada no estudante. Conforme Eiró (2010, p. 106), “[...] como as competências definidas descrevem os resultados desejados ao longo da aprendizagem, o 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 (Listenstaine), 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).

Demandas e encaminhamentos do Processo de Bolonha

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, sublinhado nosso), 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: a) Competências Instrumentais: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; b) Competências Interpessoais: capacidade individual e habilidade social que envolve interação e cooperação e c) Competências Sistêmicas: capacidades e habilidades relacionadas com sistemas globais (visão e gestão de grupo). O trabalho com as competências genéricas, segundo o relatório fase II do Projeto Tuning é fundamental na preparação do estudante, visto prepará-lo 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 político 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 sua extensão 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 na adesão.

Projeto Alfa Tuning América Latina: uma contextualização

A extensão do Projeto Tuning à América Latina 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 de instituições, sendo o foco da Europa implantar na América Latina a proposta europeia de formação profissional nas universidades, ditando os objetivos, o processo pedagógico, avaliação, etc.

De acordo com o Relatório final do Projeto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007, a implementação do Projeto Tuning 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 de alguns representantes dos ministérios da educação dos países latino-americanos, baseando-se em um modelo europeu designado ALFA (FERREIRA, 2014). Tem-se então o Projeto Alfa Tuning América Latina abraçando as dire-

trizes 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.

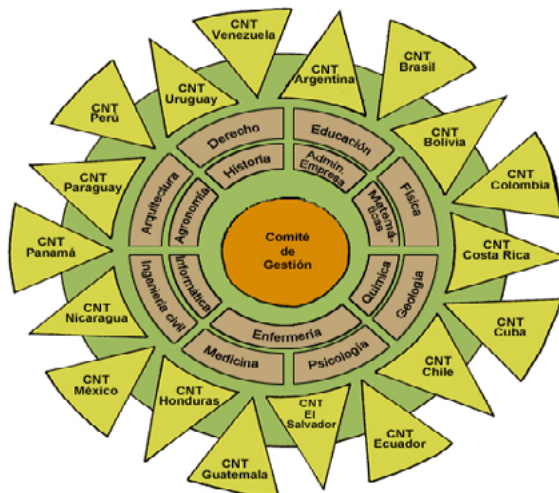
O Projeto Alfa Tuning América Latina apresenta como objetivo principal cooperar com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular. Eiró e Catani (2011) destacam que para constituição desse espaço existem barreiras a serem ultrapassadas, já que a 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, relativo 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 de uma coordenação geral, é feita pela Universidade de Deusto, Espanha (que representa a parte europeia) e a 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 Latina³. Especificamente para a área da educação foram elaboradas 27 competências e 27 competências específicas, como se pode observar a seguir a título de contextualização, visto que para cada área do conhecimento são desenhadas as suas respectivas estruturas de competências.

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;

³ Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/competencias>>. Acesso em: 13 nov. 2015

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, sendo que 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 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 de adesão ao mesmo, 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 2. 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
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 por Rueda (2017).

Na segunda rodada do Projeto no continente latino-americano, que contou 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 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”.

Por outro lado, Lamarra (2004), diz que 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. Para ele, através da experiência europeia de convergência, o continente deve criar seu próprio espaço comum de educação.

Lamarra (2004) destaca que 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.

A questão que trazemos não é tão linear e simplista na adoção de modelos internacionais de educação superior e, neste caso, o Projeto Alfa Tuning América Latina, mesmo porque nalguns países como é o caso do Brasil, oficialmente não há registros de tal adesão. Há sim adesão por meio de instituições, o que não representa a orientação do governo brasileiro, visto que existem parâmetros alicerçados nas políticas públicas que devem ser observados. Ora, sabemos que qualquer política por mais que seja revestida de promessa de “sucesso garantido” deve ser objeto de ampla discussão no interior do país, com os segmentos democraticamente representados. Cremos que no âmbito do continente os países devem se organizar e planejar os rumos da educação superior que desejam, de que forma poderão ser os seus sistemas de créditos, se assim optarem e até a construção de um espaço latino-americano de educação superior, objeto muito caro, mas ainda não estabelecido como fórum ou possibilidade. O que vem acontecendo, por conta da hegemonia da educação europeia no continente é uma legitimação às avessas, que de uma hora para outra pode legitimar-se considerando a expansão que está conseguindo realizar, instituição por instituição, até chegar-se ao inevitável.

Considerações finais

As inovações e transformações vistas como necessárias, a partir do Projeto Alfa-Tuning, de acordo com Mello e Dias (2011, p. 423), são consideradas por muitos como caminho sem volta, levando em conta que atualmente a adesão ao mesmo não está somente no âmbito das instituições - ministros e chefes de Estado da América Latina e também de continentes além-fronteiras europeias estão discutindo, implementando e/ou avaliando a sua implementação como referencial para a educação superior de suas regiões.

Moraes (2006, p.188) adverte, “[...] 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), há que se fomentar a discussão e encaminhamentos acerca do papel da universidade no continente: como se organiza, o que pretende, de que forma possibilita o processo de mobilidade, a internacionalização e sinergia formativa para a região.

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? Todas essas questões são de extrema relevância, visto que interessam à América Latina, logo é importante entender que qualquer que seja a diretriz escolhida, deve ser fruto de profunda e recorrente discussão, considerando que a nossa história deve ser construída por nós mesmos.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a expansão do modelo educacional do Processo de Bolonha para a América Latina por meio do Projeto Alfa Tuning. Tal perspectiva tem como centralidade a afinação da educação superior por meio de competências gerais e específicas à luz do modelo europeu e a consequente criação de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular. A metodologia empregada é a pesquisa exploratória de cunho qualitativo, a partir de levantamento bibliográfico e documental. Os resultados mostram que a implementação do modelo europeu na América Latina não está efetivada totalmente, visto a adesão parcial de instituições e governos e a não existência de um Espaço Latino-americano de Educação Superior que possibilite mobilidade, adesão à um sistema comum de referência de créditos, tal como ocorre na Europa. Concluímos que a expansão do modelo educacional europeu, embora ainda não consolidada, tem aumentado substancialmente e conseguido diminuir as resistências em número considerável de instituições latino-americanas de educação superior.

Palavras-chave: Universidade. Processo de Bolonha. Projeto Alfa Tuning América Latina.

Abstract: This work aims to discuss the expansion of the educational model of the Bologna process to Latin America by means of the Alfa Tuning project. This perspective is central to the tuning of higher education by means of general and specific competences in the light of the European model and the consequent creation of a space of higher education in Latin America from the curricular convergence. The methodology employed is the exploratory research of qualitative nature, from the bibliographical and documentary survey. The results show that the implementation of the European model in Latin America is not fully effected, given the partial accession of institutions and Governments and the non-existence of a Latin American area of higher education that allows mobility, accession to a common credit reference system, as is the case in Europe. We conclude that the expansion of the European educational model, although not yet consolidated, has increased substantially and has been able to diminish the resistance in a considerable number of Latin American institutions of higher education.

Keywords: University. Process of Bologna. Alfa Tuning Latin America Project.

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. 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.
- AZEVEDO, L. M. J. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- 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.
- 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/iberolusbrasileiro2010/cdrom/4.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2015.

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.

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.

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.

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 Tunning e Tunning América Latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, v. 1, p. 105-125, 2011.

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

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.

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

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.

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.

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.
- JESSOP, B. A Globalização e o Estado Nacional. *Crítica Marxista*, n. 7, p. 9-44, 1998.
- LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior em América Lata. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 39-71, 2004.
- 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.
- 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.
- RUEDA, J.L.; LIMA, P.G. Sobre a formação universitária centrada em competências: o Processo de Bolonha em debate. *Laplage em Revista*, (Sorocaba), vol.2, n.3, set.- dez. 2016, p.163-179.
- 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.
- 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.
- MELO, 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. *Diálogo*, 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.
- PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009.
- PERRENOUD, P. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 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.
- 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.
- 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 de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

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.

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

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

Recebido em Novembro de 2017

Aprovado em Março de 2018