

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO PROCESSO DE BOLO-
NHA AO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA**

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO PROCESSO DE BOLO-
NHA AO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA**

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO PROCESSO DE BOLO-
NHA AO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada por Lilian Tatiane Candia de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Aparecida Cecílio

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

O48p Oliveira, Lillian Tatiane Candia de
Política de educação superior: do processo de
Bolonha ao projeto Alfa Tuning América Latina /
Lillian Tatiane Candia de Oliveira. -- Maringá, 2015.
229 f. : il. color., figs., quadros.

Orientador: Prof. Dr. Maria Aparecida Cecílio.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Processo de Bolonha. 2. Projeto Tuning. 3.
Projeto Alfa Tuning América Latina. 3. Educação
superior. 4. Educação superior - Regionalização da
Política. I. Cecílio, Maria Aparecida, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.378.8

LILIAN TATIANE CANDIA DE OLIVEIRA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO PROCESSO DE BOLO-
NHA AO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Cecílio (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima – UFSCAR/Sorocaba

Prof.^a. Dr.^a Ileizi Fiorelli Silva - UEL

Prof.^a. Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa - UEM

Prof.^a. Dr.^a Neusa Altoé – UEM

Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato - UEM

Dedico este trabalho aos estudantes da América Latina, que haja em todos nós um espírito aguerrido para lutar por um projeto de educação que nos represente.

AGRADECIMENTOS

O árduo trabalho de uma tese exige um suporte teórico, metodológico e psicológico sem os quais o estudo não é possível. O pesquisador se vale das fontes das quais se alimenta no intuito de fazer o conhecimento avançar. Se socorre dos mestres que lhe apontam o caminho a percorrer. E busca, em ombros amigos o esteio necessário para permanecer em pé. A todos eu expresso aqui minhas palavras de gratidão.

No decorrer deste estudo muitas mudanças aconteceram em minha vida, lembro-me de minha garganta embargada, dizendo à minha orientadora “faço o que for preciso para estudar”. Nem imaginava o que caminho que ainda teria que percorrer. Para continuar meus estudos, deixei minha casa, me mudei de cidade, de emprego, deixei meus pais, meus irmãos e me lancei, com toda minha alma, no novo que estava por vir.

Para enfrentar tantos desafios, no divino encontrei meu refúgio mais seguro, meu sustento, minha força, a energia para continuar, por isso, expresso a gratidão à Deus que me sustentou por todos esses longos anos.

Sou verdadeiramente grata a Prof.^a. Maria Aparecida Cecílio, certamente não poderia ter encontrado melhor orientadora. Sou muito grata pelo respeito, confiança e suporte que necessitei. À minha prof.^a. lindona, gratidão, gratidão, gratidão.

Sou grata aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof.^a. Dr.^a. Ileize Fiorelli Silva, Prof. Dr. Geovânio Rossato, Prof.^a. Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa, Prof.^a. Dr.^a Neusa Altoé, Prof.^a. Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda e ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima pela leitura, pelo diálogo e pelas valiosas contribuições que resultaram na versão final deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço ao Hugo, pela competência, sempre disposto a auxiliar.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de doutoramento.

Agradeço aos colegas de trabalho da UEM/CRV, na pessoa da prof.^a. Maria Celeste, pelo apoio durante o período de escrita desta tese.

Sou verdadeiramente grata ao Edilson, companheiro de minha jornada, que me apoiou incondicionalmente em minhas escolhas e não mediu esforços para que eu continuasse em meus estudos.

Sou verdadeiramente grata ao meu filho Henrique, filhinho da mamãe, que aguentou uma mãe ausente, dividida entre longas horas dedicadas ao trabalho e a tese. Ao meu filhinho amado, expresso toda minha gratidão. Obrigada, obrigada, obrigada. Deixo aqui registrado minha promessa de estar mais perto dele. Sou grata por enfrentar comigo, todas as mudanças que foram necessárias para que eu continuasse estudando. Agradeço a compreensão e apoio!

Sou verdadeiramente grata a minha mãezinha amada, dona Nenita, que enfrentou comigo a escuridão das longas noites de estrada no primeiro ano do doutorado. Duas mulheres aguerridas adentrando as madrugadas no longo trajeto Dourados/Maringá. Sou verdadeiramente grata pela disposição em me apoiar nesses longos anos de estudo, por ter me acompanhado no período de mudança para Ivaiporã/PR, aguentar todo o estresse que vivenciei e ainda me dar o suporte que necessitava. Todas as palavras do mundo não poderiam expressar o quanto o apoio de minha mãezinha foi fundamental em minha jornada. A ti, minha mãe, gratidão, gratidão...

Agradeço ao meu paizinho querido, Sr. Antônio, hoje com seus 93 anos. Tenho o privilégio de terminar meu estudo de doutoramento com meu pai em vida. Sou grata, meu paizinho, por todo o apoio que me deu para que eu continuasse em meus estudos.

Expresso também a gratidão aos/as meus irmãos/as, que se disponibilizaram com palavras e atitudes de carinho para comigo. Estendo a gratidão aos/as cunhadinhos/as e aos meus sobrinhos/as, que me alegam a alma.

Sou grata aos meus avós Catalina e Ramão (*in memoriam*) que juntos constituíram a família tão linda da qual tenho o privilégio de participar. Agradeço igualmente a todos os meus tios e tias, primos e primas.

Por último, mas não menos importante, expesso um especial agradecimento aos meus alunos amados, motivo de minha dedicação aos estudos e trabalho. A alegria de estar com vocês me impulsiona a continuar...

En la primera noche ellos se acercaron y recogieron una flor de nuestro jardín.

Y no dijimos nada.

En la segunda noche, no se ocultaron y pisaron las flores.

Y tampoco dijimos nada.

Luego, mataron a nuestro perro: y no dijimos nada.

Hasta que un día el más débil de ellos: entró sólo a nuestra casa, nos robó la luna y, conociendo nuestro miedo, nos arrancó la voz de la garganta.

Y porque no dijimos nada, ahora ya no podemos decir nada.

Maiakowsky. (1893-1930)

OLIVEIRA, Lilian Tatiane Candia de. **Política de educação superior: do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tuning América Latina.** 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Aparecida Cecílio. Maringá, 2017.

RESUMO

Esta Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, tem como objeto o processo de expansão do modelo de regionalização da educação superior a partir da influência do Processo de Bolonha na América Latina. O objetivo central deste estudo é analisar a influência do Processo de Bolonha em relação à promoção de seu modelo regional de educação superior na América Latina e, nesse caso, os fatores ou condicionantes que se mostraram predominantes na crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning. Para tanto, cunhou-se os seguintes objetivos específicos: a) debater a construção histórica do Processo de Bolonha, compreendendo-o como um conjunto de ações que visam a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior; b) problematizar a implementação do *Projeto Tuning*, entendendo-o como um mecanismo para a concretização do Espaço Europeu de Educação Superior e meio para expansão do modelo europeu de educação superior, principalmente na América Latina; e por último, c) analisar os fatores ou condicionantes que se mostram predominantes em relação a crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning. Tais objetivos tecidos para responder ao problema de pesquisa: que fatores ou condicionantes se mostraram predominantes na América Latina, em relação à crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning América Latina? A investigação de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida com base no materialismo histórico dialético - elegendo como categorias de análise do objeto, hegemonia, contradição e totalidade, revelou que o movimento transnacional, originado na Europa para harmonização dos Sistemas de Educação Superior – a partir do modelo das competências para o atendimento das demandas de mercado – influenciou a condução da política educacional latino-americana, condicionando predominantemente por meio de financiamento e assessoria técnica, em três eixos: indução ao processo de transnacionalização, adesão induzida e tipologia de cidadão a ser formado.

Palavras-chave: Processo de Bolonha; Projeto *Tuning* e Alfa *Tuning* América Latina; Política de educação superior; regionalização da Política de Educação Superior, Política de Educação.

OLIVEIRA, Lilian Tatiane Candia de. **Higher education policy: from the Bologna Process to the Alfa Tuning Latin America Project.** 222 f. Thesis (Doctoral degree in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Maria Aparecida Cecílio. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This thesis presented to the Postgraduate Program in Education of the State University of Maringá, investigate the model of regionalization of higher education from the influence of the Bologna Process in Latin America. The main objective of this study is to analyze the influence of the Bologna Process in relation to the promotion of its regional model of higher education in Latin America and, in this case, the factors or constraints that have been predominant in the growing adhesion of Latin American universities to the European model of education, through the Alfa Tuning Project. For this, the specific objectives were: a) to discuss the historical construction of the Bologna Process, understanding it as a set of actions aimed at consolidating the European Area of Higher Education; b) to problematize the implementation of the Tuning Project, as well as a mechanism for the realization of the European Higher Education Area and a means to expand the European model of higher education, especially in Latin America; and finally, c) to analyze the factors or constraints that are predominant in relation to the increasing adhesion of Latin American universities to the European model of education, through the Alfa Tuning Project. Such objectives were designed to respond to the research problem: what factors or factors have prevailed in Latin America, in relation to the growing participation of Latin American universities in the European model of education, through the Alfa Tuning Latin America Project? The research was developed through the bibliographic and documentary analysis, oriented by dialectical historical materialism - choosing as categories the following: hegemony, contradiction and totality. it was concluded the transnational movement originated in Europe to harmonize the Higher Education Systems - from the model of competencies to meet market demands - influenced the conduct of Latin American education policy, predominantly conditioned by means of financing and technical assistance, in three axes: induction to the process of transnationalization, induced adhesion and type- citizenship to be formed.

Keywords: Bologna Process; Project Tuning and Alfa Tuning Latin America; Higher education policy; regionalization of the Higher Education Policy, Education Policy.

INDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre Comercio de Serviços
AL	América Latina
ALCUE	América Latina e Caribe e União Europeia
ALeC	América Latina e Caribe
ATAL	Alfa <i>Tuning</i> -América Latina
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAN	Comunidade Andina das Nações
CECA	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CEEA	Comunidade Europeia de Energia Atômica
CELAC	Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CLAR	Crédito Latino Americano de Referência
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNT	Centro Nacional <i>Tuning</i>
CNU	Conselho Nacional de Universidades
CODEST	Comité de Desenvolvimento Europeu de Ciência e Tecnologia
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
EaD	Educação a Distância
<i>ECES-UE-ALC.</i>	Espaço Educacional União Europeia – América Latina e Caribe
ECoES	Espaço Comum de Educação Superior
ECTS	Sistema Europeu de Transferência de Créditos - <i>European Credit Transfer System</i>
ECU	European Currency Unit – Unidade Monetária Europeia
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EFTA	Associação Europeia de Livre Comércio
ENIC	Centro Nacional de informações
ENLACES	Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
IESALC	Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe
INSUR	Modelo de Avaliação de Inovação Social Universitária Responsável
ISUR	Inovação Social Universitária Responsável
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NARIC	National Academic Recognition Information Centre
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização do Comercio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PATAL	Projeto Alfa Tuning América Latina
PISA	Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
SNA	Sistema Nacional de Acreditação da Colômbia
Tuning-ESE	em inglês - <i>Tuning Educational Structures In Europe Tuning Es- truturas Educativas da Europa</i>
UE	União Europeia
UEALC	União Europeia, América Latina e Caribe
UnAM	Universidade Nacional Autônoma do México
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: síntese dos documentos Referências do PB na década de 1950	36
Quadro 02: síntese dos documentos referenciais do PB na década de 1960/80	42
Quadro 03: síntese dos marcos regulatórios do PB na década de 1990.....	52
Quadro 04: cronologia dos documentos referenciais do Processo de Bolonha	67
Quadro 05: encontros ministeriais para implementação do Processo de Bolonha	74
Quadro 06: publicações resultantes da implementação do Tuning-ESE	96
Quadro 07: competências no âmbito do Projeto Tuning.....	97
Quadro 08: universidades que participaram da elaboração da proposta do PATAL	102
Quadro 09: eventos que possibilitaram a aproximação da América Latina ao Tuning Europeu.....	104
Quadro 10: coordenação Projeto Alfa Tuning América Latina	107
Quadro 11: grupos de Trabalho do Projeto <i>Tuning</i> América Latina	107
Quadro 12: composição dos Centros Nacionais <i>Tuning</i>	108
Quadro 13: países/universidades e áreas temáticas do PATAL.....	110
Quadro 14: universidades brasileiras partícipes do <i>Tuning</i> de acordo com a área .	111
Quadro 15: coordenadores das áreas temáticas <i>Tuning</i> América Latina	112
Quadro 16: competências genéricas no âmbito do <i>Tuning</i> América Latina.....	113
Quadro 17: instituições partícipes da elaboração do CLAR por país	173
Quadro 18: relação dos responsáveis pela educação superior por país, partícipes da elaboração do CLAR.	174
Quadro 19: caracterização dos países partícipes do PATAL com relação a quantidade de IES.....	179
Quadro 20: adesão a pesquisa de implementação do PATAL.....	182
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa realizada por Beneitone e Yarosh (2015).	182
Quadro 21: níveis de implementação relatados ao longo dos cinco aspectos da metodologia Tuning	182
Quadro 22: mudanças perceptíveis a partir da implementação do metodologia PATAL	184
Quadro 23: temáticas de pesquisa abordadas por Beneitone e Yarosh (2015).....	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: relação entre resultados de aprendizagem e competências	95
Figura 2: número de pesquisados por país e grupo.....	123
Figura 03: alcance global do Tuning – ano 2017.....	160

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Fundamentação teórico-metodológica e uso de categorias de análise	24
1.2 Organização textual	31
2. PROCESSO DE BOLONHA: ANTECEDENTES DO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA	34
2.1 Década de 1950: marco inicial do Processo de Bolonha	35
2.2 Décadas de 1960 a 1980: evolução pré-Processo de Bolonha	42
2.3 Década de 1990: marcos regulatórios do Processo de Bolonha	52
2.4 O Processo de Bolonha	60
2.4.1 O Processo de Bolonha: eixos predominantes	68
2.4.2 Competência, competitividade e empregabilidade	75
2.4.3 Mobilidade como estratégia de fortalecimento da cidadania europeia	79
2.4.4 O Sistema de Créditos e a compatibilidade universitária	81
2.4.5 O estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior - EEES	83
2.5 Algumas considerações referentes ao Processo de Bolonha	87
3. O PROJETO ALFA TUNING NA AMÉRICA LATINA: SINTONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANO AO EUROPEU	91
3.1 A criação do Projeto Tuning Europeu – Tuning-ESE	92
3.2 O processo de adesão da América Latina ao <i>Tuning</i> Europeu	98
3.3 O Projeto <i>Alfa Tuning</i> na América Latina - PATAL	104
3.3.1 A primeira fase do Projeto <i>Alfa Tuning</i> América Latina: 2004-2007	105
3.3.2 Da segunda fase a atualidade do <i>Tuning</i> América Latina	110
3.4 As características <i>Tuning</i> na América Latina	115
3.4.1 A formação baseada em competências	117
3.4.1.1 Competências gerais e específicas	120
3.4.2 O Projeto <i>Tuning</i> América Latina: ênfase no mercado	125
3.5 Experiências brasileira de transnacionalização: um recorte do Alfa-Tuning América Latina	128
3.6 Considerações referentes ao modelo europeu de educação superior	131
4. PROCESSO DE BOLONHA E SONORIDADE <i>TUNING</i>: INFLUÊNCIAS PARA HARMONIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	140
4.1. Influência a partir do eixo educação transfronteiriça	141
4.1.1 Arranjos regionais no contexto da América Latina	142
4.1.2 Influência da UE na educação superior da América Latina: foco na transnacionalização	153
4.1.3 A regulamentação no âmbito do PATAL: construção das bases para a transnacionalização da política educacional latino-americana	163
4.2 Influência a partir da Adesão induzida	167
4.3. Influência a partir da tipologia de cidadão a ser formado	188
5. CONCLUSÃO	198
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	219

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, centra-se no processo de expansão do modelo de regionalização da educação superior a partir da influência do Processo de Bolonha na América Latina, mais especificamente a partir da implementação do Projeto Alfa Tuning América Latina. O interesse pelo objeto, uma breve contextualização de seu campo e abrangência, objetivos e delimitação, bem como o percurso teórico-metodológico respectivo e método de exposição da investigação serão tratados a seguir, como eixos que explicitam o desenvolvimento da tese.

A inquietação que gerou o interesse pela temática deu-se no período da construção da Dissertação de Mestrado em Educação, em meio à discussão sobre os limites e alcances das políticas nacionais e supranacionais que transversalizavam o debate sobre cidadania, Estado, Política Pública de Educação e mercado, (JENSON, 2007; DALE, 2009). De acordo com Jenson (2007), “[...] quando os modelos regionais de educação não são relacionados à produção de bem-estar por meio [...] da oferta do Estado¹, não é possível nem desejável - pois é potencialmente enganador - vê-los como relacionados à cidadania [...]” portanto, “[...] não deveriam ser vistos como formas de cidadania, porém como meios alternativos de produção de bem-estar (p. 876). O entendimento sobre essas relações levou a pesquisadora à leituras e discussão, dentre os quais se evidencia o Projeto Alfa Tuning América Latina que se torna objeto de recorrência, quando do estabelecimento da tipologia de estudantes universitários à serem formados a partir do modelo europeu e do seu referencial de regionalização da educação superior além-fronteiras.

Dale (2004, 2008, 2009) ao analisar o Processo de Bolonha como referência da educação de nível superior europeia – considerou-o como eixo mais avançado dessa estratégia, uma vez que a Europa se constituía no “*modelo*” para o *processo*

¹ O Estado, pode ser entendido como a condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações dessas classes. No Estado a luta de classe se condensa de forma específica, pois o mesmo, representa e organiza o interesse político de um determinado bloco (não monolítico) dirigido por um poder hegemônico de uma classe ou fração hegemônica, sendo esse bloco permeado por conflitos e contradições de classe e frações de classes. Os direitos de cidadania estão diretamente relacionados à luta de classe que se condensa no Estado, de forma que este atenda aos interesses da fração de classe que exerça maior pressão e/ou hegemonia na correlação de forças existente (POULANTZAS, 1989). As Políticas Sociais representam a materialidade da intervenção do Estado ou o Estado em ação (AZEVEDO, 2004).

de regionalização para a formação universitária e econômica e compreendeu tal conceito como estratégia política, ou *regionalismo regulador*, que na atualidade tem se tornado exportável para todo o mundo, com objetivo de conduzir um processo de alinhamento das estruturas educacionais dos distintos países e maximizar a posição da Europa nos mercados. Essa estratégia revela o poder normativo da Europa no palco global, ou *um novo momento da governança global*. De acordo com o autor, a região europeia tem se esmerado para “[...] construir uma educação política, essencialmente em busca de objetivos econômicos e geopolíticos” e, portanto “[...] se dedicou ativamente a exportar o modelo europeu como projeto geopolítico” (DALE, 2009, p. 882).

O processo educativo e os sistemas de educação, embora concebidos a partir dos arranjos do Estado-nação, nas últimas décadas são impactados por reformas e adoção de modelos regionais de educação, como o Processo de Bolonha, adaptados para as especificidades nacionais/regionais ou em sua totalidade.

Embora se tenha como norteamento as peculiaridades da ideia de educação nacional, não se pode deixar de constatar a influência supranacional - e sua correspondente adesão por distintos países e blocos - da consonância de interesses explícitos e implícitos para instituir uma determinada tipologia de qualidade vinculada as demandas de mercado, para a educação superior ao redor do mundo. Como afirma Dale (2009, p. 873), não se trata de um processo passivo, uma vez que, “[...] 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 [...]”. O regionalismo ou *regionalização* no âmbito acadêmico, não pode ser entendido como construções coletivas em âmbito regional, no qual os pesquisadores por si próprios pensam estratégias para o enfrentamento de situações ligadas a economia globalizada. A *regionalização* é entendida como uma postura regional que assume um enfoque transnacional, como exposto por Krawczyk (2008), um processo de integração regional, de cima para baixo, focalizado na padronização de sistemas universitários, para a ampliação da competitividade da região em âmbito internacional.

Como ocorreu na Europa, no final da década de 1990, por ocasião da celebração dos 800 anos da Universidade de Sorbonne, na qual foi proposto um processo de *harmonização* dos sistemas de educação superior do continente, uma vez que, as

universidades europeias registravam vagas ociosas devido ao insuficiente financiamento por parte do Estado e, de acordo com as lideranças políticas da União Europeia, por não corresponderem às demandas sociais dos jovens, o que os levava a continuar sua formação universitária em países de economia mais estabilizada e com perfis profissionais correspondentes à demandas competitivas de mercado.

Para o enfrentamento desse contexto foi iniciado o Processo de Bolonha (1999), que com seis objetivos concisos impactou o sistema educacional Europeu. O primeiro objetivo do Processo de Bolonha foi a adoção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis para promover mobilidade, empregabilidade de seus cidadãos e a competitividade internacional do ensino superior europeu. Esse Processo, por meio de estratégias políticas e medidas organizacionais, consolidou um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) transnacional que harmonizou os sistemas de educação superior europeu, tornando-os coerentes e compatíveis entre si, com currículos e diplomas convergentes centrados em expectativas e correspondentes competências a serem desenvolvidas no percurso formativo dos acadêmicos. Um dos objetivos desse Processo foi o de fortalecer o reconhecimento de qualificações, de modo que essas instituições fossem mais competitivas internacionalmente e atraíssem estudantes de outros países e continentes para as universidades europeias (HORTALE, MORA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2009;).

No final da década de 1990, os graus dos distintos países não eram facilmente legíveis e comparáveis, embora o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) vigorasse desde o ano de 1988, com a adesão de aproximadamente 1300 instituições educacionais no ano de 2011, cresceu para 4000 IES de 28 países europeus. Não havia, nesse contexto, a dimensão europeia no ensino superior (MITCHELL, 2015).

Para refletir sobre o “modelo de pensar” europeu no ensino superior, a partir do ano 2000, um grupo de universidades lideradas pela Universidade de Deusto/Espanha e Universidade de Groningen/Países Baixos, adotaram uma estratégia para o alcance do objetivo central do Processo de Bolonha, ou seja, harmonização dos sistemas educacionais que culminasse na consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior. A estratégia adotada foi denominada de *Projeto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)*, a partir do qual os signatários retornaram aos seus países e decidiram como – de que maneira – seus sistemas educacionais deveriam lidar com os objetivos

do Processo de Bolonha. Portanto, o Projeto Tuning foi criado por Universidades europeias como reação aos objetivos do Processo de Bolonha, na adoção de um sistema educacional universitário de dois ciclos principais, graduação e pós-graduação, que a partir de um ponto comum, baseado em competências, possibilitou o início de um amplo processo de reformas e a concomitante harmonização dos programas educacionais e a convergência dos títulos, ou seja, a construção e posterior consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior - EEES. O Tuning se espalhou para além Europa e alcançou outras regiões.

O Tuning europeu foi inicialmente implementado em três fases, sendo: a primeira entre os anos de 2000 a 2002 envolveu 175 universidades europeias; a segunda fase realizada entre 2003 e 2004 (contexto de adesão latino-americana ao Projeto Tuning Europeu); e, a terceira fase entre os anos de 2005 e 2006, aderiram ao Projeto instituições educacionais da Rússia, Japão, Índia e Austrália. Em 2017, o Projeto Tuning foi ampliado para diversas instituições na Rússia, África, Ásia, China e Estados Unidos que aderiram ao Projeto e passam por um processo de *harmonização* de seus Sistemas de Educação Superior com base no modelo das competências.

Como destacado, na segunda fase do Tuning algumas universidades da América Latina, ao acompanharem o desenvolvimento do Tuning Europeu, aderiram ao Projeto e apoiados pela União Europeia, resultando no *Projeto Alfa Tuning América Latina* (PATAL), no intuito de *sintonizar* os currículos de educação de nível superior latino-americanos ao europeu ou à dimensão global dos pontos de referência *Tuning*, como consta no Relatório Final da Fase II do Projeto (GONZALES e WAGENAAR, 2006).

O movimento de reformas nas universidades foi desenvolvido no intuito de adequar a formação à um novo perfil de profissional, para um determinado tipo de sociedade, adotando-se, para tanto, os modelos regionais de educação, com ênfase nas competências e atendimento às demandas de mercado. Para além de simples reformas, trata-se de adoção de um novo modelo que transcende o próprio espaço geográfico, não necessariamente representado por blocos, mas pela intensificação ao referencial que responde às novas e rápidas demandas do movimento econômico, inferindo na tipologia do sujeito a ser formado além-fronteiras e além blocos, afinados por

alta intensidade² quer pela divulgação de seus êxitos, acompanhados de substanciais recursos e suporte teórico-metodológico (DALE, 2009).

Dale (2009) afirma que a concepção de educação nos últimos 50 anos foi nor-teada como sendo o pesadelo destrutivo da relação mercado e moralidade. Essa concepção mobilizava as populações contra os perigos do mercado, as advertiam e protegiam por meio de um conjunto de valores contra as características destrutivas do mercado. Contudo, “Hoje em dia, essa orientação para o significado da educação está nitidamente ameaçada em vários lugares [...] que se situam incontestavelmente na versão do sonho liberal da relação entre mercados e moralidade, em razão de seus pressupostos neoliberais” (DALE, 2009, p. 875).

Essa ameaça era sinalizada quando da realização da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), realizada pela UNESCO em Paris no ano de 1998, na qual os discursos enfatizavam que tanto a estrutura, quanto o funcionamento da universidade não eram compatíveis com as necessidades da reestruturação econômica implementada no mundo globalizado. A Universidade do século XXI deveria desenvolver suas ações, com a missão de educar, formar, realizar pesquisas, isso tudo, como destacado por Lima (2013), propiciando um reforço para cooperação com o mundo do trabalho, num movimento imanente de previsão das necessidades da sociedade, cooperação internacional, associação e alianças, entre outros. O reforço para a cooperação internacional também é destacado na CMES seguinte, realizada no ano de 2009, que revelou a disposição para uma educação superior transfronteiriça, no entendimento de que a mesma poderia trazer contribuições significativas para esse nível educacional.

Em relação a esse contexto de regionalização da Educação Superior por adesão e ao mesmo tempo induzida, por conta de abertura de novos mercados e eixos ideológicos, a presente pesquisa propicia, a partir da literatura especializada e documentos referenciais, uma problematização sobre a influência, em relação a Educação

² De acordo com Afonso (2001; 2003; 2013) na atual conjuntura da globalização todos os países são confrontados, em maior ou menor grau, pelas organizações de regulação transnacional, no qual alguns Estados impõem prioridades sobre outros. Por isso Afonso (2003), discute a baixa intensidade entendendo-a como a posição hegemônica dos Estados mais poderosos que impõem suas prioridades sobre os outros, mas, os Estados nacionais analisam as especificidades dos processos nacionais na procura das suas articulações com as dinâmicas transnacionais globais.

Superior pautada no modelo de Universidade Europeia, a partir do Processo de Bolonha, mais precisamente por conta da implementação Projeto Alfa *Tuning* na América Latina, sua expansão e adesão por diversos signatários³ em um arranjo regional de educação superior.

Ao considerarmos a expansão inter-regional da educação superior entre União Europeia e instituições da América Latina, o estudo é mobilizado pelo seguinte **problema**: que fatores ou condicionantes se mostraram predominantes na América Latina, em relação à crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning América Latina?

Analisar a influência do Processo de Bolonha em relação à promoção de seu modelo regional de educação superior na América Latina e, nesse caso, os fatores ou condicionantes que se mostraram predominantes em relação a crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning, configura-se como objetivo geral do presente estudo e exige a recorrência aos seguintes objetivos específicos:

- a) debater a construção histórica do Processo de Bolonha e a constituição do modelo de educação superior centrado em competências, a partir de um espaço comum de educação superior europeu (EEES);
- b) Identificar o percurso do processo de implementação do Projeto *Tuning* na Europa e o processo de desenvolvimento do Projeto Alfa Tuning América Latina;
- c) analisar os fatores ou condicionantes que se mostram predominantes em relação a crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning.

O argumento exposto justifica a escolha do tema dessa pesquisa por ser recorrente em documentos nacionais e internacionais (FERREIRA, 2014; EIRÓ, 2010), entretanto, escassamente debatido no âmbito da realidade brasileira, daí que a eleição dessa problemática para estudo vincula-se à sua relevância científica e social para compreensão das políticas de ensino superior. A relevância científica dá-se pelas contribuições específicas ao constructo que os estudos sobre regionalização da educação

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

superior oferecem a área educacional, conforme o significado de regionalização adotado para essa finalidade. A relevância social fundamenta-se nas contribuições que essa pesquisa poderá acrescentar à comunidade científica por meio da reunião de fontes documentais, na compreensão dos novos arranjos das políticas de educação superior que aderem aos modelos regionais. De acordo com Robertson e Dale (2011, p. 360) pesquisar a política de educação no mundo globalizado, significa estar atento “[...] aos modos complexos de como os processos de conhecimento, que são apresentados como *educação*, estão sendo construídos/constituídos em escalas múltiplas – fora e dentro de fronteiras nacionais”.

A escassez de fontes sobre o Projeto Alfa Tuning, em nível de teses e dissertações na área de educação no território brasileiro, anteriormente apontada, tomando o ano de 2005 como limite de início de busca - ano decorrente da data do documento referência do Projeto Alfa Tuning América Latina, conforme Beneitone *et al* (2007) - e Junho de 2017 como limite superior, foi confirmada pela pesquisadora mediante levantamento em plataforma responsável pela catalogação no Brasil (CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior).

Ao realizar a pesquisa de levantamento entre teses e dissertações no Banco de Teses da Capes, no recorte temporal explicitado, não foi possível encontrar trabalho de Tese com o descritor *Projeto Tuning*. Embora a autora tivesse conhecimento de um estudo em nível de doutoramento⁴ em Integração da América Latina/USP, realizado por Maria Eiró Idati Nogueira de Sá, desenvolvido sob orientação de Afrânio Catani e defendido no ano de 2010, que discutiu a implementação do Projeto Tuning na América Latina, mas que não contemplou a nomenclatura *Tuning* no título do trabalho ou nas palavras-chave, além disso, a área de conhecimento correlata não era a de educação. Estudos similares como o de Siebiger (2013), da mesma forma, embora na área da educação, tinham como foco o Processo de Bolonha, descritor afeito, mas não selecionado pela pesquisadora, tendo em vista a definição do Projeto Alfa Tuning como eixo das buscas. Também é de conhecimento da pesquisadora a defesa da Tese, em abril de 2017, elaborada por Puziol - na Faculdade de Educação da USP-orientada pela prof.^a Gladys Barreyro - que discutiu a implementação do PATAL no

⁴ Intitulado: O sentido da Pedagogia por Competências: de Bolonha à América Latina

Brasil, contudo na época da escrita da tese não estava disponível na Plataforma CAPES para consulta.

Dentre os trabalhos em nível de dissertação, no recorte temporal de estudo, foram encontrados somente três trabalhos que explicitam os descritores eleitos: Ferreira (UFGD, 2014) e um estudo no âmbito do mestrado em Integração da América Latina, realizado por Martins (USP, 2015) e o mais recente elaborado por Rueda (UFS-car, 2017). Portanto, no limite do recorte temporal deste estudo, no Brasil, somente uma tese foi defendida que discute especificamente a temática do Projeto Alfa Tuning América Latina, e três dissertações.

1.1 Fundamentação teórico-metodológica e uso de categorias de análise

O método utilizado para o estudo e tratamento do objeto tem como cerne o materialismo histórico-dialético centrado no entendimento das múltiplas determinações da vida do homem entre o trabalho, produção, meios de produção e os condicionantes dessa relação na problematização da força de trabalho. O materialismo histórico, de acordo com Marx e Engels (1999), está alicerçado no entendimento de que o atendimento das necessidades e demandas humanas ocorre por meio da transformação da natureza. Mas, esse processo não se limita a reprodução da existência física dos indivíduos, transcende-o exponencialmente, a tal ponto que manifesta e determina a vida dos seres humanos, ou seja, a realidade social está intrinsecamente relacionada ao modo de produção, na qual, os sujeitos são decorrentes das condições materiais de produção.

Kopnin (1978) ressalta que matéria ou materialismo são “[...] os fenômenos, coisas e processos que existem fora e independentemente da consciência do homem” (p. 60). Contudo, o autor salienta que “[...] o materialismo dialético não se contenta com a divisão sensata das leis do ser e das leis do pensamento, une-as prudentemente” (ibid. p. 167), e torna-se *ciência das leis gerais* e do movimento do mundo externo e do pensamento, “[...] não só o movimento do pensamento, mas também a atividade histórica do homem em seu conjunto” (*passim*) intrínseco ao processo cognoscente.

A investigação materialista tem de apoderar-se da matéria e analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, a conexão íntima que há entre elas, para então,

descrever adequadamente o movimento do real (MARX, 1988). O conhecimento resultante da investigação é o conhecimento teórico, que se refere ao “[...] objeto como tal, como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2009, p. 7).

A teoria numa perspectiva marxista, nos termos de Paulo Netto (2009, p.11) é “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”. Portanto, o método de investigação dialética está imbricado ao materialismo histórico, em que a “[...] dialética determina a intenção e a ação de compreender as condições que engendraram os processos históricos e os sujeitos destes processos nas suas particularidades e potencialidades” (PONTES, 1997, p. 66). De acordo com Lima (2001), ocorre uma unidade indivisível entre o método dialético, em que o mesmo pode ser considerado como fonte, e o materialismo, entendido como veículo da investigação.

Nesse processo o pesquisador deve objetivar transpor a aparência fenomênica, imediata e empírica, na qual se inicia o conhecimento, e apreender a essência considerada como estrutura e a dinâmica do objeto “[...] por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (PAULO NETTO, 2009, p. 9).

Com relação a dialética, Gadotti (1990) expõe que um de seus principais expoentes é Heráclito de Éfeso, que entendia a realidade vivenciada no cotidiano a partir de um constante movimento de contrários que a tenciona e, portanto, possibilita tanto o movimento, quanto a sua transformação, ou seja, “[...] um constante devir, prevalecendo na mesma a luta de opostos: frio-calor, vida-morte, bem-mal, saúde-doença; que por sua vez se transforma em unidade (ibid., p. 15)”.

Mas é Hegel que propicia um novo status para a dialética, dotando-lhe de centralidade na análise filosófica (PONTES, 1997), sendo considerada instrumento para o conhecimento das “[...] manifestações mais simples e abstratas às mais ricas e concretas, até chegar às últimas e mais perfeitas que são as formas de vida espiritual: a arte, a religião e a filosofia” (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1995, p. 459).

A dialética é um método analítico concreto de um dado objeto real, de fatos. Ela é tanto meio, quanto método de transformação do conhecimento real, que se manifesta por meio de um processo analítico crítico dos fatos, do concreto (KOPNIN, 1978). Esse processo não ocorre como um ato mecânico no qual o pesquisador apenas espelha no pensamento “[...] a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo”. Na perspectiva dialética marxista o pesquisador tem um papel ativo, para apreender a estrutura e a dinâmica do objeto como um processo, para tanto deve “mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETTO, 2009, p. 10-11, passim)

De acordo com Frigotto (2000) está situada nos planos da história, da realidade, nas tramas sociais contraditórias e conflitantes, num processo constante de desenvolvimento e transformação. Portanto, a dialética é tanto um processo, quanto um movimento de reflexão do próprio real. Kosik (1967, p. 15) expõe que a dialética pode ser entendida como “[...] o pensamento crítico que se propõe a compreender ‘a coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Para o autor o objeto de análise nesse pressuposto é real, factível e determinado historicamente.

O estudo do objeto apresentado, analisado pelo referencial do materialismo histórico-dialético, auxiliou a pesquisadora no desvelamento do objeto quanto à unidade e luta de contrários, na relação da parte-todo, quantidade-qualidade, dentre outros, explicitando os elementos de recorrência e solicitações no desvelamento do objeto.

É preciso salientar que Paulo Netto (2015, p.20), ao refletir sobre a pesquisa científica a partir de uma base marxista, expõe que a “[...] análise da vida social não é redutível a análise da produção das condições materiais que a possibilitam- transcende-as largamente”. Nessa direção entende-se que “a atividade do sujeito (necessariamente qualificado cultural e cientificamente) é condição inarredável para o processo do conhecimento, [...] conduzido segundo as exigências postas pelo objeto para que se obtenha a sua reprodução ideal” (Ibid., p. 19).

Portanto, o materialismo histórico-dialético mostrou-se como caminho delineador do desvelamento do objeto, isto é, das causas ou fatores que influenciam significativamente a adesão e, conseqüentemente, esse movimento de regionalização da educação superior a partir da implementação do Projeto Alfa Tuning na América Latina e considerando a totalidade (transnacionalização) da realidade estudada. Essa compreensão é necessária, uma vez que, “[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual”. Sendo a União Europeia - mentora e mantenedora do Processo de Bolonha - uma das principais potências do sistema capitalista, o referencial teórico nos possibilita, em relação a argumentação de Marx, salientar que a classe dominante, na arena de luta de classes, se mantém no embate para manutenção/recuperação da hegemonia dos meios de produção material e também de produção intelectual “[...] de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante” (MARX e ENGELS, 1999, p. 50, *passim*).

Para efeitos dessa pesquisa, no percurso do materialismo histórico-dialético, método escolhido, selecionamos três categorias que servirão de subsídio para ampliar o debate em relação ao objeto de nosso estudo, enquanto instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta, a saber: hegemonia, contradição e totalidade. Tais categorias, na análise dialética, possibilitam um movimento que vai do “[...] fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1967, p. 15).

Esse movimento ocorre porque as categorias se mediam mutuamente, se imbricam e se entrecruzam ao direcionarmos nosso olhar ao objeto de pesquisa, essa relação é tão intensa que a “[...] explicação de um já é e exige a explicação e exposição das outras” (CURY, 2000, p. 15). As mesmas devem ser relacionadas às condições concretas de cada tempo e lugar, dotadas de sentido, uma vez que, são intrínsecas ao processo da realidade que as produz, e enquanto instrumentos analíticos, possibilitam a compreensão de uma realidade social concreta, sendo por um lado interpretes do real e indicadores de uma estratégia política.

As categorias nos ajudam a refletir sobre o objeto pesquisado, pois consideramos que a realidade não se configura como petrificação de modelos, ou congelamento de movimentos, ao contrário, a partir de Marx (1988) a consideramos como síntese de múltiplas determinações, em constante movimento, que só podem ser compreendidas a partir de “[...] um complexo articulado de hipóteses verificadas e verificáveis, extraídas da análise histórica concreta “[...]”, como expressa Paulo Netto (2015, p. 18).

De acordo com Paulo Netto compreendemos que as categorias que selecionamos se entrelaçam na tessitura da realidade educacional: “[...] a categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade [que], para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente” (CURY, 2000, p. 15). Para o autor, “[...] a manutenção desse sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso a hegemonia” (*passim*).

No processo analítico, as categorias podem ser utilizadas pelo pesquisador no processo de esforço intelectual, com intuito de buscar a superação de análises simplistas, dualistas ou reducionistas. Cury (2000) adverte que categorias não são formas puras que dão conta de toda realidade, ao contrário, elas são relativas, tanto ao movimento do real, quanto ao movimento no pensamento. Sendo a realidade dialética e dinâmica, sua representação no pensamento também deverá sê-lo, para não incorrer no erro de petrificar no pensamento o que é mutável e dinâmico no real.

Faz-se necessário que o pesquisador fique atento, pois, as contradições inerentes as realidades dialéticas podem estar latentes e não transparecer no real ou no pensamento: “[...] a capacidade reflexiva do homem, aliada às situações histórico-objetivas de uma época, pode transformar a capacidade de dissimulação e ocultação em uma *realidade*”. Sendo assim, “[...] tal *realidade* se expressará na petrificação conceitual e na exclusão do movimento como categoria implícita nas representações” (CURY, 2000, p. 20, *passim*), isto é, tanto indica a essência do fenômeno, quanto pode oculta-la. Essa representação não configura a *qualidade natural* do objeto de pesquisa ou da realidade, trata-se da realidade petrificada em determinadas condições históricas, que é projetada na consciência do pesquisador.

Para tanto, o caminho utilizado no desenvolvimento da pesquisa, para análise documental, observação, coleta de dados, quantificação e outros, “[...] são os meios

de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’” (PAULO NETTO, 2009, p. 10).

Nessa direção Cury (2000) complementa que a conceituação dos dados, dos desdobramentos das reflexões, dentre outros, inclui análise e síntese, refere-se ao esforço sistemático e crítico do objeto estudado, que possibilita a superação dos fenômenos falsificados pela representação abstrata. Trata-se, portanto, de uma análise que capta a essência - que não está manifesta na superficialidade -, mas, que determina a radicalidade do objeto pesquisado e revela sua verdadeira face no real. O processo analítico torna-se, “[...] método, ao decompor o todo ingenuamente percebido para tentar reproduzir a estrutura da coisa e compreendê-la. Para isso, deve primeiramente destruir a pseudoconcreticidade, como condição do processo de desvendamento da lei do fenômeno” (*ibid.* p. 25).

No esforço racional para a compreensão de nosso objeto de estudo, com base na perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, sentimos a necessidade de perquirir a radicalidade do mesmo. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão que tem como ponto de partida o real, em que o Projeto Alfa Tuning está em processo de implementação na América Latina, num movimento que buscou auscultar sua gênese, ou seja, o Processo de Bolonha. O esforço racional configura-se, tanto na pesquisa, quanto no desenvolvimento do objeto, como “[...] processo, movimento, que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade e novas contradições impulsionam a outras superações [...] como um conjunto de processos” (PAULO NETTO, 2009, p. 13). Noutros termos, tanto a pesquisa, quanto o objeto pesquisado, desenvolve-se por meio de um conjunto de contradições que lhe possibilitam movimento e desenvolvimento, daí a necessidade de recorrer as categorias analíticas.

A categoria **hegemonia** é assumida enquanto predominância política, cultural, ideológica e intelectual da classe dominante, sobre o conjunto da sociedade (dominada). A direção é exercida de forma articulada e dinâmica na busca de consenso, para tanto, a classe dominante satisfaz certos interesses das classes subalternas para desarticular o projeto dominado e o rearticula em torno do seu. Contraditoriamente a classe dominada na defesa de seus interesses, também pode reelaborar o discurso dominante e rearticula-lo em defesa de suas necessidades (CURY, 2000).

O fenômeno revela a **contradição** inerente a realidade. Assim, entendemos contradição como o vetor do desenvolvimento dos fenômenos, que são provisórios e superáveis, sendo considerada como base de uma metodologia dialética. A sociedade é contraditória e sempre expressa uma relação de conflito, a contradição por sua vez, só se explicita pela compreensão da totalidade. De acordo com Cury (2000, p. 27) a totalidade refere-se a “[...] momento explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real [...] a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos [...]”

A **totalidade** por sua vez, é formada numa relação parte-todo, no qual as partes (totalidades complexas subordinadas) se condicionam reciprocamente. A totalidade nos possibilita a compreensão que a realidade particular está inserida num contexto mais amplo, portanto cabe ao pesquisador, analisar a realidade conectando-a dialeticamente com outros processos no intuito de alcançar a síntese explicativa do real, considerando que a realidade não é um amálgama rígido de partes num todo (PONTES, 1997; AGGIO, 1998; GRAMSCI, 1999, CURY, 2000;).

Na busca pela explicação dos fenômenos contraditórios expressos no real, Cury (2000) nos alerta que, o pesquisador deve buscar na tessitura social, como a contradição se expressa e como essa expressão articula o discurso pedagógico com a totalidade. Nos termos de Kosik (1967, p. 30) uma busca do abstrato ao concreto, em que ocorre a “[...] dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões”.

Goldmann (1967) ao analisar a perspectiva hegeliana da totalidade expõe suas três principais características: 1ª) concreta e evolui o conteúdo, contrária a lógica formal e às leis científicas abstratas; 2ª) mutável, em constante evolução e contrária às verdades eternas; e 3ª) contraditória, se desenvolve segundo o esquema tese, antítese e síntese.

De acordo com Gadotti (1990) na dialética tudo está relacionado, daí o princípio da totalidade nela presente. Essa característica ocorre devido a ação recíproca entre objeto e fenômeno imersos numa totalidade concreta e antagônica. Nesse contexto está inserido o sujeito cognoscente que, em busca de seus próprios interesses, concomitantemente age e possibilita o movimento histórico da tessitura social, ou seja, a sua evolução, transformação.

Nesses termos, é preciso entender nosso objeto de estudo imerso num contexto de totalidade, na qual as relações estabelecidas na tessitura social estão intrinsecamente relacionadas ao sistema econômico vigente, como expõe Marx: “[...] um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo” e mais, as distintas “[...] fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil” (MARX, 1999 *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 14, *passim*). O que nos impulsiona a refletir sobre os desdobramentos de situações sociais concretas resultaram na implementação do Projeto Tuning na América Latina e fatores desencadeadores das adesões aos mesmos. E mais, de que maneira esta fase de desenvolvimento da produção se relaciona com a implementação do Processo de Bolonha e do Projeto Tuning como instrumento para sua efetivação? E, o que o Processo de Bolonha, inserido num contexto mais amplo, determina para a constituição da tessitura social?

De acordo com Cury (2000) referencial teórico, aliado às categorias analíticas, possibilitam a ultrapassagem do real, pois ambas incluem o movimento contraditório implícito ou explícito a uma dada realidade. Com a ultrapassagem do real “[...] aponta para o concreto nas múltiplas determinações que o sintetizam, e orienta-o para sua transformação. O movimento de não-terminar é que a conceituação indica um *real ainda não real*, um real futuro, cujas bases se assentam no presente” (CURY, 2000, p. 23).

1.2 Organização textual

Como eixo procedimental no desenvolvimento do objeto e percurso do desenvolvimento do estudo, buscamos desenvolver o paralelismo reflexiológico em relação aos objetivos específicos, de modo que cada objetivo específico pudesse ser atendido em pelo menos uma seção e subseção da tese.

Na segunda seção do texto, centramos a reflexão num recorte temporal com início nos anos 1950 até o ano de 2017. Em relação à literatura especializada, utilizamos principalmente: Hortale, Mora (2004); Dale (2004; 2009); Erichsen (2007); Lima,

Azevedo, Catani (2008); Bolivar (2009); Dias Sobrinho (2009); Bianchetti e Mattos (2011); Eiró e Catani (2011); Mello e Dias (2011); Aboites (2010); e Tello (2015). Debateremos a construção histórica do Processo de Bolonha, a partir da década de 1950, quando da criação da Comunidade Europeia enfatizando, de maneira cronológica, com destaque aos documentos referenciais, que o Processo foi desencadeado a partir de um conjunto de ações que foram desenvolvidas para a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior e a concretização da Europa do conhecimento. Os documentos referenciais consultados para esse primeiro momento foram, principalmente os publicados pela Comissão Europeia; Conselho Europeu; União Europeia, Plataforma Oficial do Processo de Bolonha, nos quais constavam os documentos que davam sustentação ao Processo de Bolonha e o Jornal Oficial da União Europeia; os Comunicados de Sorbonne (1988); Declaração de Bolonha (1999); e os Comunicados resultantes das reuniões realizadas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeste-Viena (2010); Bucareste (2012); Armênia (2015).

Na terceira seção do texto, apresentamos - além da literatura especializada destacada - os documentos referenciais sobre a construção do Projeto *Tuning*, como mecanismo para a concretização do Espaço Europeu de Educação Superior, destacando como se deu a adesão, construção e implementação do Projeto Alfa *Tuning* na América Latina (PATAL). Os documentos referenciais utilizados nessa seção foram: Relatório Informe Final Fase Um (GONZALES e WAGENAAR, 2003); Relatório Estrutura Educacional *Tuning* na Europa fase II (GONZALES E WAGENAAR, 2006); Reflexões e Perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final/Projeto *Tuning* América Latina (2004-2007) (BENEITONE *et al*, 2007) e Um Modelo de Avaliação de Inovação social Universitária Responsável -ISUR- (VILLA *et al*, 2014); os Comunicados resultantes das reuniões realizadas em Declaração do Rio de Janeiro (1999); Praga (2001); Berlim (2003); Compostela (2004) e Bergen (2005) e as informações disponibilizadas no Site Oficial do *Tuning*.

Na quarta seção do texto, analisamos os fatores ou condicionantes que se mostraram predominantes em relação a crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa *Tuning*. Analisamos os documentos criados no âmbito do *Tuning* para viabilizar a harmonização da educação superior latino-americana (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013; PANIAGUA *et*

al, 2014; VILLA et al, 2014) e argumentamos que o Processo de Bolonha influencia a política educacional latino-americana, por meio do desenvolvimento do Projeto Alfa Tuning América Latina, em três eixos predominantes: a) transnacionalização: por meio da criação e divulgação de um referencial documental (estabelecimento de créditos de referência, perfil de estudantes, e um modelo de universidade) construído no âmbito do PATAL que pode viabilizar a efetivação do Espaço latino-americano de Educação Superior totalmente harmônico ao Processo de Bolonha, noutros termos, viabiliza a transnacionalização da educação superior latino-americana; b) adesão induzida por meio de assessoria técnica e financiamentos: as IES e representantes da educação de nível superior latino-americanas aderiram ao PATAL, participaram ativamente na construção dos documentos referenciais e estão executando as premissas do Tuning no processo de desenvolvimento da educação de nível superior; e c) tipologia de cidadão a ser formado: a sociedade do conhecimento requer uma formação focada em competências diretamente vinculadas as demandas do mercado, que propicia a formação de cidadania enquanto valor econômico. Utilizamos como referencial documental principalmente os documentos elaborados no âmbito do PATAL, configurados nas bases sobre as quais podem se estabelecer o processo de harmonização da política de educação de nível superior na América Latina: Crédito latino americano de referência – CLAR (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013), Meta-perfis e perfis, (PANIAGUA *et al*, 2014) e Modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável - ISUR (VILLA et al, 2014). Recorremos a literatura especializada, principalmente à Robertson (2002, 2009), Dale (2004; 2008, 2009, 2010), Teodoro (2005), Madeira (2009), Antunes (2004, 2006, 2016), Gama e Villardi (2014), Cabrito (2009), e Bianchetti e Matos (2011).

Por último apresentamos a conclusão na qual retomamos o cerne do problema de pesquisa e evidenciamos três condicionamentos que consideramos preponderantes em relação a influência do Processo de Bolonha nas IES latino-americanas, por meio da adoção das premissas constituídas no Projeto Alfa Tuning América Latina.

2. PROCESSO DE BOLONHA: ANTECEDENTES DO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

O Processo de Bolonha é caracterizado por novas configurações do modelo de transnacionalização, no qual os países signatários desenvolvem parcerias como estratégias de fortalecimento e empoderamento no contexto global. Nessa conjuntura os programas e projetos de abrangência supranacional, como o *Tuning Estruturas Educativas da Europa* (em inglês - *Tuning Educational Structures In Europe – Tuning-ESE*) refere-se a uma das medidas utilizadas no Processo de Bolonha. O último iniciado no âmbito da União Europeia, no último lastro da década de 1990, que visou por meio da convergência dos sistemas educativos, constituir o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES- que objetivou dentre outros, novo desenho para o sistema de crédito dos universitários, um currículo centrado em competências gerais e específicas.

A partir da fundamentação teórica que norteia nossa análise, contextualizamos os marcos econômicos, sociais e legais que balizam a proposição e desenvolvimento do Processo de Bolonha e, concomitantemente, o *Tuning Europeu* e *Tuning América-latina*. Consideramos que, à medida em que, a gênese do objeto e desdobramentos (Documentos, Pactos, Centos, Programas e projetos, dentre eles - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – CEDEFOP; Rede Eurydice; Centros Nacionais de Informação Sobre Reconhecimento Acadêmico – NARIC; Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS; Processo de Bolonha) são revelados por meio da pesquisa, seja possível reproduzir idealmente o movimento do objeto, que em seu conjunto subsidia uma reflexão mais concreta sobre a influência do processo de Bolonha em espaços transfronteiriços, recortando-se as políticas para as universidades na América Latina, com um desenho distinto, isso é, não como políticas de Estado, mas setorializadas em instituições universitárias por meio do Projeto Alfa Tuning América Latina - PATAL.

Centramos este ponto do estudo, no levantamento de fontes documentais acerca do Processo de Bolonha manifestado em sua concretização por meio do Pro-

jeto Tuning, e concomitantemente os Projetos Tuning, dele resultante. Para essa pesquisa inicialmente acessamos a plataforma oficial da União Europeia⁵, bem como o Jornal Oficial da União Europeia⁶, nos quais constam as Declarações e decisões dos Ministros em relação as medidas que deveriam ser tomadas para a implementação do Bolonha. A busca por alguns documentos se revelou extremamente exaustivas, no sentido físico e temporal, uma vez que nem sempre tínhamos conhecimento da data exata da publicação do mesmo, por isso, muitas vezes foi necessário buscar em todas as edições do Jornal Oficial da União Europeia, dia por dia, do ano de publicação do documento.

No quadro metodológico, algumas escolhas foram feitas e dentro de alguns limites, organizamos as normativas de forma temporal a partir da década de 1950 até o final da década de 1990, com o lançamento oficial do Processo de Bolonha. Justificamos a opção por iniciar nossa reflexão na década de 1950, por ser esta o marco inicial da atual União Europeia que viabilizou o Processo de Bolonha. A organização textual está dividida inicialmente com a apresentação dos eventos ocorridos na década de 1950; seguida pelos desdobramentos ocorridos nas décadas de 1960 a 1980, e década de 1990 na qual é lançada oficialmente o Processo de Bolonha. O desenho desse percurso favorece a compreensão e desvelamento do objeto a partir de sua origem, como afirma Azevedo (2004, p. 5), a memória e as representações sociais são evocações necessárias para se refletir, implementar, descrever ou contextualizar as políticas públicas, ainda que em múltiplas e singulares manifestações. No caso de nosso objeto é o pano de fundo que subsidia, localiza e possibilita a contextualização do Projeto Alfa Tuning América Latina e seus desdobramentos pelas vias institucionais.

2.1 Década de 1950: marco inicial do Processo de Bolonha

Conforme Quadro 01, a década de 1950 apresenta-se como pano de fundo para se compreender o contexto histórico em que são gestados os marcos referenciais para uma forma diferenciada de se pensar a organização dos Estados-nação por meio de uma resignificação de blocos regionais na Europa, o que impactaria diretamente na organização da Política Educacional voltada para a formação de estudantes em

⁵ A plataforma pode ser acessada em <<http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pt>>.

⁶ O Jornal Oficial da UE pode ser acessado em <<http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html>>.

nível superior. Com o esgotamento dos modelos dos modos de produção e a necessidade de expansão do capital, os arranjos ou ajustes estruturais, conforme Harvey (2013) vão apresentar novos e recorrentes contornos que a Europa deveria trilhar, considerando a tipologia de sua sociedade e dos indivíduos necessários à sua retroalimentação, como pode ser visualizado de forma sinóptica no quadro a seguir.

A tipologia de sociedade e de sujeitos a serem formados que estejam em devolutivas recorrentes no centro do interesse do capital caracterizava-se como aporte, cujo desenho deveria ser delineado, concorreria para isso a construção de um bloco regional e sua respectiva afinação quanto aos interesses de hegemonia e expansão de influência, como se verá na construção da União Europeia.

Quadro 01: síntese dos documentos Referências do PB na década de 1950

Década de 1950		
Ano	Documento	Principais características
1952	<i>Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA)</i>	Pedra basilar do União Europeia. Política de Unificação da Alemanha, Bélgica, Itália, Luxemburgo, Holanda e Países Baixos com intuito de: incentivar a cooperação econômica; fomentar as relações comerciais e interdependência econômica; e redução de possíveis conflitos.
1953	<i>Convenção Europeia sobre a Equivalência de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários</i>	Formalização do comprometimento dos países signatários em relação ao reconhecimento, equivalência dos diplomas e mobilidade dos estudantes.
1954	Convenção Cultural Europeia	Fortalecer as relações culturais dos países signatários, principalmente com relação aos ideais e princípios comuns.
1956	Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários	Possibilitou o reconhecimento dos estudos de línguas realizados externamente a instituição de origem.
1957	<i>Tratado de Roma</i>	Decorrentes do Tratado de Messina (1954). Refere-se a assinatura de dois tratados, Comunidade Europeia de Energia Atômica (CEEA) e <i>Comunidade Econômica Europeia (CEE)</i> , com vigência ilimitada, para implementar de forma cooperativa ações para o enfrentamento da crise geradas nos pós-guerras. Estreitar os laços entre os signatários e permitir livre circulação de trabalhadores.
1957	CECA passou denominar-se Comunidade Econômica Europeia (CEE)	Criação da Europa supranacional com seis Estados-Membros que acordaram por um mercado comum e uma comunidade de energia atômica.
1959	Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias	Reconhecimento mútuo do diploma emitido entre os países signatários.
1959	<i>Conferência Europeia de Reitores</i>	Discutiu-se propostas em relação a política educacional e acordos entre as instituições universidades da CEE.

Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

A conjuntura daquela década fora marcada pelos horrores da guerra – o final da 2ª Guerra Mundial ocorreu em meados da década de 1940 – resultando numa Europa praticamente destruída. A viabilização de alianças que possibilitariam sua recuperação econômica ainda parecia distante, principalmente devido à instabilidade da paz entre França e Alemanha e a guerra fria entre os países do leste e oeste europeu (COMISSÃO EUROPEIA, 1997).

Por esses motivos, no ano de 1951, com intuito de fomentar uma política que unificasse o continente e possibilitasse a recuperação econômica, os representantes de seis países: Alemanha, Bélgica, Itália, Luxemburgo, Holanda e Países Baixos, reuniram-se em Paris para organização da *Comunidade Europeia do Carvão e do Aço*⁷ (CECA), que passou a vigorar a partir do ano de 1952 - e no ano de 1957 passou a denominar-se Comunidade Econômica Europeia⁸ (CEE⁹), com o Tratado de Roma¹⁰. Essa estratégia foi adotada com a intenção inicial de incentivar a cooperação econômica, no entendimento de que com o estreitamento das relações comerciais entre os países do bloco, os mesmos se tornariam economicamente dependentes e concomitantemente os riscos de conflitos seriam reduzidos.

Nessa oportunidade, destaca Mathieu (1998), tais nações decidiram substituir as seculares rivalidades para fundir seus interesses e fundar os pilares para uma comunidade mais ampla e profunda entre os povos que historicamente estavam imersas em perpetua rivalidade.

De acordo com Riedo e Pereira (2007), é a partir da criação do CECA que se tem a pedra basilar para o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), principalmente após a realização da Conferência de Messina¹¹ (Itália - 1955),

⁷ Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11951K&rid=2>>.

⁸ Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2563a53a-9617-4f41-9268-7d21b62926c1.0019.01/DOC_1&format=PDF>.

⁹ Em 1993 a Comunidade Econômica Europeia (CEE) passa a ser denominada União Europeia (UE)

¹⁰ Em Março de 1957, foram assinados em Roma os famosos "Tratados de Roma. O primeiro instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE) e o segundo a Comunidade Europeia da Energia Atómica, mais conhecida sob a designação de Euratom. Esses dois Tratados entraram em vigor em 1 de Janeiro de 1958. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3Axy0023>>. Acesso em 02 de Abril de 2015.

¹¹ Durante a Conferência de Messina realizada na Sicília, de 1 a 3 de Junho de 1955, os representantes de RFA (República Federal da Alemanha capitalista), Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos buscaram vislumbrar qual o melhor caminho para construir um domínio Europeu, uma vez que não obtiveram êxito na criação da força de defesa comum, Comunidade Europeia de Defesa, de 1954. Decidiram nesse evento apostar num domínio económico Europeu. Para o intento seria necessário: Instituições Comuns; fusão progressiva das economias comuns; mercado comum- União Aduaneira,

na qual os Ministros optaram por desenvolver ações que transcendessem a integração econômica, com a criação de instituições comuns, que viabilizassem a fusão progressiva dos países, com a crescente harmonização das políticas sociais. Na ocasião, o então Ministro da Alemanha, Walter Hallstein, propôs uma nova concepção de universidade com a primazia de uma mentalidade europeia.

Em seguida foi realizada a *Convenção Europeia sobre a Equivalência de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários*¹² (1953) no qual os signatários comprometeram-se a realizar a equivalência dos diplomas emitidos no território de cada uma das partes signatárias. A partir desse documento, era possível realizar a mobilidade estudantil, uma vez que, os estudantes que findavam o ensino de nível médio poderiam dar continuidade em seus estudos noutros países que compunham a Comunidade Europeia.

Outro evento significativo que, embora não esteja situada especificamente na temática da educação, posteriormente, se constituiu como um dos principais critérios para inclusão no Processo de Bolonha, refere-se a reunião, realizada em Paris, pelo Conselho da Europa para deliberar sobre a criação da Convenção Cultural Europeia¹³ (1954) que objetivou “[...] realizar uma união mais estreita entre os seus membros, especialmente com o intuito de salvaguardar e promover os ideais e os princípios que constituem o seu património comum” (UNIÃO EUROPEIA, 1954).

Por ocasião da Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários¹⁴, o Conselho Europeu propôs que, os estudantes que realizaram estudos de línguas fora da instituição de origem, tivessem o período de estudo reconhecido. Essa medida foi adotada a fim de contribuir também para o suprimento da carência de cientistas altamente qualificados. Os estudantes que realizassem estudos

mais a livre circulação dos factores de produção e harmonização das políticas sociais dos Estados-Membros. Fonte: União Europeia. *Os tratados Iniciais*. Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_1.1.1.pdf>. Acessado em maio de 2014.

¹² Realizada em 11 de dezembro de 1953. A esse Documento foi anexado um Protocolo Adicional, no ano de 1964, que fortaleceu, entre os países membros o processo de reconhecimento e equivalência dos diplomas que possibilitavam o acesso à educação de nível superior (CONSELHO EUROPEU, 2012). Disponível em <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec98-1981.pdf>>. Acessado em abril de 2014.

¹³ Realizado em 19 de dezembro. Disponível em <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acessado em 13 de abril de 2014.

¹⁴ Realizada em 15 de Dezembro de 1956. Disponível em <<https://1drv.ms/w/s!Ag-dROT9Cqm8YgYUaZyeX5-ipXw9xyQ>>. Acessado em 13 de Abril de 2014.

em países e Instituições de Ensino Superior distintos, desde que signatário dessa Convenção, passaram a ter o direito de requerer o reconhecimento da qualificação universitária.

O ano de 1957 foi basilar para uma série de ações que posteriormente propiciou repercussões significativas na formação universitária. Nesse ano foram assinados dois tratados na cidade de Roma, decorrentes dos acordos realizado em Messina no ano de 1954. O que ficou conhecido como *Tratado de Roma*¹⁵ (1957), refere-se a estratégia governamental de nível transnacional que se propunha a implementar de forma cooperativa entre os países signatários¹⁶, ações para o enfrentamento da crise gerada após a Primeira e Segunda Guerras Mundial.

Ambos os tratados estabeleceram que a partir de 1 de janeiro de 1958 os países signatários comprometiam-se em estreitar os laços entre os povos do velho continente, permitindo, inclusive a livre circulação de trabalhadores nesse território. Os dois Tratados foram assinados em vinte e cinco de março de 1957, estabelecendo a criação da *Comunidade Europeia de Energia Atômica*¹⁷ (CEEA¹⁸). O segundo tratado refere-se à criação da *Comunidade Econômica Europeia*¹⁹ (CEE). Diferentemente do Tratado CECA (1952), os *Tratados de Roma* têm vigência ilimitada (Art. 240.º do Tratado CEE; e Art. 208.º do CEEA), o que lhes conferiu um caráter quase constitucional.

No que tange especificamente a educação - na versão consolidada do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia²⁰ - os países signatários dos Tratados de Roma estão determinados a “[...] promover o desenvolvimento do mais elevado nível

¹⁵ Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3Axy0023>>. Acessado em março de 2014.

¹⁶ Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, República Helénica, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte.

¹⁷ Bélgica, Alemanha, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos.

¹⁸ Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:xy0024>>. Acessado em 13 de Março de 2014.

¹⁹ Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:xy0023>>. Acessado em 13 de Março de 2014.

²⁰ O tratado que criou a Comunidade Econômica Europeia (CEE) foi alterado pelos seguintes Tratados: Tratado de Bruxelas, denominado "Tratado de Fusão" (1965); Tratado que altera algumas disposições orçamentais (1970); Tratado que altera algumas disposições financeiras (1975); Tratado sobre a Gronelândia (1984); Acto Único Europeu (1986) que constitui a primeira grande reforma dos Tratados; Tratado sobre a União Europeia, designado por "Tratado de Maastricht" (1992); Tratado de Amesterdão (1997); Tratado de Nice (2001); Tratado de Lisboa (2007) (UNIÃO EUROPEIA, 2010, p. 50).

possível de conhecimentos dos seus povos, através de um amplo acesso à educação, e da contínua actualização desses conhecimentos” (UNIÃO EUROPEIA, 2010, p. 50). O Documento expõe que a União Europeia dispõe de competência para desenvolver ações no sentido de apoiar, coordenar e complementar atividades dos Estados Membros em relação a Educação, formação profissional, juventude e desporto, entre outros²¹ (*Ibidem*, p. 53).

A União Europeia compromete-se a promover um nível elevado de educação e formação (Art. 6º, 9º) e destaca (no Art. 165) que está comprometida com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, principalmente ao incentivar a “[...] cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo” (*ibidem*, p. 120). O incentivo à cooperação com países externos e com organizações internacionais, tem como objetivo:

- Desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros,
- Incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo,
- Promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino,
- Desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros,
- Incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos e estimular a participação dos jovens na vida democrática da Europa,
- Estimular o desenvolvimento da educação à distância,
- Desenvolver a dimensão europeia do desporto, promovendo a equidade e a abertura nas competições desportivas e a cooperação entre os organismos responsáveis pelo desporto, bem como protegendo a integridade física e moral dos desportistas, nomeadamente dos mais jovens de entre eles (UNIÃO EUROPEIA, 2010, p. 120).

Um aspecto mais abrangente de relações entre os países de forma transnacional, o ano de 1958 possibilitou a materialização formal dessa estratégia que se deliava com o Tratado que se configurou (arranjos transnacionais) como passo inicial

²¹ Essas informações constam no artigo 6º. Além da educação já destacada, são domínios dessas ações: proteção e melhoria da saúde humana; indústria; cultura; turismo (UNIÃO EUROPEIA, 2010, p. 52).

e marco da criação da Comunidade Econômica Europeia. Esse arranjo transnacional desagua em estratégias que repercutiram em diversas políticas, inclusive a Educacional, como sinalizamos. O aspecto político/econômico é privilegiado também com estratégias de cunho formativo, que em última instância rebate decisivamente na política de educação.

O Conselho Europeu decidiu sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias²², no qual consta que as partes contratantes, Estado e/ou universidade, pudessem proceder ao reconhecimento acadêmico mútuo. A partir de critérios estabelecidos pelas instituições ou países, o portador do Diploma poderia ter seu título reconhecido em qualquer país signatário, e, portanto, o mesmo poderia tanto dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, quanto desenvolver as atividades profissionais da formação realizada em outro Estado-membro.

Os cidadãos europeus deveriam receber o mais alto grau de instrução que fosse requerido por seus campos de trabalho²³, que buscou ampliar o leque de formação profissional com intuito de possibilitar o avanço técnico emergente no período industrial, e pudesse contemplar o desenvolvimento social e econômico da comunidade Europeia (CEE, 1987).

Nessa decisão observamos que a preocupação com o intercâmbio no quesito formação profissional, ainda que em última instância, o que se pretendia naquele momento era o atendimento das demandas que a industrialização dos países mais desenvolvidos da CEE exigia naquele momento histórico. Percebemos que desde o final da década de 1950 o processo formativo educacional passou a contemplar as demandas do mercado de trabalho. Como destacaremos na sequência, esse pressuposto se fortalece ao longo da consolidação da União Europeia.

Outro evento importante da década de 1950, foi a primeira reunião da *Conferência Europeia de Reitores*, realizada no ano de 1959 que objetivou a discussão de propostas de acordos formais entre as instituições universitárias que compunham a Comunidade Econômica Europeia (CEE). Quando os presidentes e primeiros-minis-

²² Em reunião realizada em 14 de dezembro do ano de 1959. Disponível em <<http://www.gddc.pt/siii/im.asp?id=1163>>. Acessado em: abril de 2014.

²³ Conselho da CEE ao publicar a Decisão 63/266/CEE.

tros da CEE assinaram a Declaração de Bonn, no ano de 1961, previu-se que a integração europeia deveria contemplar a instrução, cultura e pesquisa e para tanto, foram propostos encontros periódicos (RIEDO e PEREIRA, 2007).

Nesse contexto é possível observar o movimento da União Europeia no sentido de estabelecer sua hegemonia a partir da remoção de barreiras nacionais e, concomitantemente de acumulação. Esse processo refere-se ao que Robertson, (2002, p. 24) denomina de reterritorialização, na qual ocorrem movimentos “[...] estratégicos de atores a fim de trabalhar para além-fronteiras, das relações institucionalizadas existentes, que representam variados interesses e variados modos, para ‘arranjar’ um novo padrão hierárquico e novos conjuntos de fronteiras”.

2.2 Décadas de 1960 a 1980: evolução pré-Processo de Bolonha

Os anos percorridos no período entre as décadas de 1960 a 1980 foram significativos, uma vez que os desdobramentos resultantes dos eventos, pactos e criação de instituições possibilitaram o novo arranjo transnacional que estaria por vir, o quadro síntese a seguir possibilita uma rápida visualização que será problematizada na sequência.

Quadro 02: síntese dos documentos referenciais do PB na década de 1960/80

Décadas de 1960-1980		
Ano	Eventos/instituições	Principais características
1966	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Os países signatários reconhecem a Educação formal, do nível básico ao superior como um direito formal.
1972	Criação do Centro Europeu para o Ensino Superior	Fomentar a cooperação europeia com relação as qualificações, mobilidade estudantil, garantia de qualidade e regulamentação das instituições educacionais
1975	Criação do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - CEDEFOP	Formada por governos nacionais, organizações patronais e sindicatos e Comissão Europeia, objetivou o aprimoramento das políticas relacionadas a formação profissional na União Europeia
1980	<i>Criação da Rede Eurydice</i>	Apoiar a cooperação europeia em relação a educação, ao fornecer informações e analisar dados relativos aos Sistemas de todos os níveis educacionais
1984	Centros Nacionais de Informação Sobre Reconhecimento Acadêmico - NARIC	Providenciar e possibilitar o reconhecimento de Diplomas, certificados e títulos proferidos pelos Estados-membros da União Europeia
1984	Resolução sobre o ensino superior e o desenvolvimento da Cooperação	Fortalecimento da cooperação universitária

	Universitária na Comunidade europeia	
1984	Resolução sobre o Reconhecimento Acadêmico de Diplomas e de Períodos de Estudos	Fortalecimento da cooperação e universitária
1985	Conferência sobre Cooperação no Ensino Superior na Comunidade Europeia	Apelo para desenvolvimento de ações que reforçassem o apoio à cooperação universitária e em especial a mobilidade dos estudantes na Comunidade
1986	<i>Magna Charta Universitatum</i>	Estabelecimento de princípios fundamentais para as Universidades
1987	<i>Programa de Ação Comunitária em Matéria de Mobilidade Estudantil</i> (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) – ERASMUS	Fortalecer o processo de mobilidade, cooperação; melhorar a qualidade do ensino e formação; garantir a competitividade da Comunidade no mercado Mundial
1987	Plano de Estímulo as Cooperações e aos Intercâmbios Internacionais para os Investigadores Europeus dos Domínios da Ciência e da Tecnologia – ciências exatas e naturais, denominado de <i>Plano de Estímulo</i>	Conjunto de atividades que objetivava constituir uma rede progressivamente alargada de cooperações e intercâmbios científicos e técnicos
1988	<i>Magna Charta Universitatum</i>	Assinatura da Magna Charta por 388 reitores de toda Europa e outros países. Reforço do ideário de universidade em constante mutação e internacionalização.
1989	Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS	Possibilitar a transferência de créditos e facilitar o reconhecimento de períodos de estudos realizados fora da instituição de origem.

Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos – no qual os países membros reafirmaram e comprometeram-se a estabelecer estratégias que possibilitaram a seus cidadãos gozar de direitos econômicos, sociais e culturais – foi estabelecido (1966) o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²⁴ (aprovado pela XXI Assembleia-Geral das Nações Unidas) que garantiu o direito à Educação. Destaca-se que o Brasil é signatário desse pacto, no qual consta que os Estados-Partes reconhecem que toda pessoa tem direito a Educação que deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana²⁵.

²⁴ Firmado em 19 de dezembro de 1966. Este Pacto foi regulamentado no Brasil por meio do Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acessado em Junho de 2014.

²⁵ O Pacto estabelece a garantia da educação nos três níveis educacionais (fundamental, médio e superior), e mais especificamente estabelece que a educação de nível superior “[...] deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (BRASIL, 1992).

Observamos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, distinguem os termos educação e ensino superior. A primeira é preconizada como direito universal, gratuito e obrigatória; o ensino superior, embora concebido como possibilidade de todos, tem como pressuposto a meritocracia.

De acordo com Antunes (2005) remontam a década e 1970 os primeiros acordos referentes a cooperação europeia no campo da educação universitária, principalmente com a criação do Centro Europeu para o Ensino Superior no ano de 1972²⁶, com intuito de fomentar de fato a cooperação europeia no que tange aos aspectos de qualificações, mobilidade estudantil, garantia de qualidade da educação e regulamentação em relação as instituições de ensino.

A União Europeia criou o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional²⁷ (CEDEFOP – no ano de 1975), uma organização tripartite, formada por governos nacionais, organizações patronais e sindicatos e Comissão Europeia. O Centro ao reunir profissionais, políticos, organizações patronais e sindicatos, institutos de formação, professores e formandos, objetivou o aprimoramento das políticas relacionadas a formação profissional na União Europeia. De acordo com as informações contidas na Página Oficial do CEDEFOP, o mesmo “Segue as tendências do mercado de trabalho e ajuda a Comissão Europeia, os países da UE, as organizações patronais e os sindicatos a assegurar que a oferta de formação corresponde às necessidades do mercado de trabalho”.

No ano seguinte, os Ministros de Educação dos países que compõe a CEE e os membros do Conselho da CEE²⁸, encaminham a criação de um programa de ação no âmbito educacional, que objetivava implementar medidas iniciais que promovessem efetivamente a cooperação universitária na Comunidade (CEE, 1987).

Na década de 1980 duas importantes redes de informações universitárias foram criadas. Tais instituições configuram-se como banco de dados nos quais constam

²⁶ O Centro Europeu de Ensino Superior (CEPES) é uma unidade descentralizada do Secretariado da UNESCO, fundado no ano de 1972 com intuito de promoção e promover a cooperação no ensino superior entre os estados membros da região europeia. Por meio desse Centro, a Europa também realizou cooperação com os Estados Unidos da América e Israel. Disponível em <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiã_ge3s/pr_orgs_port_europ/>. Acessado em Junho de 2015.

²⁷ Disponível em <http://europa.eu/about-eu/agencies/regulatory_agencies_bodies/policy_agencies/cedefop/index_pt.htm>. Acessado em Junho de 2015.

²⁸ Reunião realizada no ano de 1976.

informações referentes a todos os níveis de educação dos países membros da União Europeia. Essas instituições foram denominadas Rede Eurydice e Naric.

A criação da Rede EURYDICE²⁹ configurou-se como um passo importante para UE implementar posteriormente o Processo de Bolonha. Criada no ano de 1980, com sede em Bruxelas, foi organizada pela Comissão Europeia e Estados-membros para apoiar a cooperação europeia em relação a educação. Atualmente participam da rede mais de trinta e cinco países que possibilitam para a EURYDICE fornecer informações e analisar dados relativos aos Sistemas de todos os níveis educacionais. De acordo com as informações disponíveis na página oficial, essa rede fornece informações tais como: descrições detalhadas e visões gerais dos sistemas de educação nacionais; relatórios temáticos comparativos com temas específicos de interesse da Comunidade; relatórios referentes a estruturas nacionais de educação, calendários escolares, comparação de salários e de tempo de ensino por países, e ainda níveis de ensino.

A Comissão Europeia³⁰, organizou a rede dos Centros Nacionais de Informação Sobre Reconhecimento Acadêmico (*National Academic Recognition Information Centre – NARIC*³¹ – criado no ano de 1984). Esse mecanismo que permanece ativo, possibilita o acesso a informações aos estudantes, aos diplomados e profissionais, aos estabelecimentos de ensino superior e a organizações nacionais e internacionais. Tais Centros, organizados nos Estados-membros pelos Ministérios de Educação, respondem pelos documentos comprobatórios referentes aos níveis de qualificação nos respectivos países; pelos informes referentes as profissões regulamentadas; e ainda são responsáveis pelo fomento e acompanhamento da aplicação da Convenção de Lisboa³² (ENIC-NARIC, 2012).

²⁹ Mais informações podem ser acessadas na página oficial da EURYDICE: www.ec.europa.eu/eurydice e <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>. Acessado em junho de 2015.

³⁰ Criada no ano de 1967 com intuito de propor instrumentos legais ao Parlamento e ao Conselho Europeu, e fazer cumprir o conjunto de legislações europeias, principalmente por meio da supervisão e aplicação dos Tratados nos Estados-membros

³¹ A Rede NARIC refere-se a um Centro de Informações que providenciam e possibilitam o reconhecimento de Diplomas, certificados e títulos proferidos pelos Estados-membros da União Europeia, e também pelos Centros Congêneres dos países membros do Conselho da Europa e da UNESCO. Mais informações podem ser acessadas por meio do Link <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/RedeENIC-NARIC/>>. Acessado em junho de 2015.

³² Do ano de 1997 que trata sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior. Discutida mais à frente.

Outra medida que fortaleceu ainda mais o processo de cooperação entre as IES foi a iniciativa do Parlamento Europeu que aprovou³³ a Resolução sobre o ensino superior e o desenvolvimento da Cooperação Universitária na Comunidade europeia³⁴ e adotou a Resolução³⁵ sobre o Reconhecimento Acadêmico de Diplomas e de Períodos de Estudos³⁶ (CEE, 1987). O apelo para o desenvolvimento de ações urgentes e amplas a fim de reforçar o apoio concedido à cooperação universitária e em especial a mobilidade dos estudantes na Comunidade, foi realizado pelo Parlamento Europeu na Conferência sobre Cooperação no Ensino Superior na Comunidade Europeia³⁷ (CEE, 1987).

Pode-se observar pelas iniciativas do Parlamento um movimento no sentido de promover e fortalecer a cooperação universitária no contexto dos Estados-membros da Comunidade Europeia e ainda propiciar um estímulo aos ideários integrativos que permeavam as ações da União Europeia, ou seja, um estímulo à criação de uma cultura transnacional europeia. Tais pressupostos têm como prerrogativa a harmonização dos sistemas de ensino em pelo menos quatro eixos: o fortalecimento da sintonia entre os níveis ou ciclos de estudos dos sistemas educacionais de cada país; ações no sentido de fortalecer o reconhecimento dos títulos; o fortalecimento da circulação no território europeu; e o fortalecimento da mobilidade de discentes, docentes e pesquisadores.

Ao findar daquela década, embasados nas propostas do Parlamento e do Conselho Europeu, foram traçadas as ações que dariam materialidade às propostas em andamento. Em especial, duas ganham destaque, o Programa ERASMUS e o Plano de Estímulo as Cooperações Internacionais e aos intercâmbios necessários aos investigadores europeus. Tais orientações resultaram na criação³⁸ do *Programa de*

³³ Em 13 de Março de 1984.

³⁴ Publicada no Jornal Oficial n. C 104 de 16 de Abril de 1984, p. 50.

³⁵ 14 de Março de 1984.

³⁶ Publicada no Jornal Oficial n. C 104 de 16 de Abril de 1984, p. 64.

³⁷ Realizada entre os dias 27 e 29 de Novembro de 1985

³⁸ Por meio da Decisão 87/327/CEE, em 15 de Junho de 1987.

*Ação Comunitária em Matéria de Mobilidade Estudantil*³⁹ (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) – ERASMUS⁴⁰, que foi desenvolvido no intuito de alcançar os seguintes objetivos:

- i) Conseguir um aumento significativo do número de estudantes das universidades, tal como definidas no n. 2 do artigo 1º., que efetuem um período de estudos integrado num outro Estado-membro, para que a Comunidade possa dispor de pessoal com experiência direta dos aspectos económicos e sociais de outros Estados-membros, sem deixar de assegurar a igualdade de oportunidades entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino quanto à participação nessa mobilidade;
- ii) Promover uma cooperação ampla e intensiva entre as universidades de todos os Estados-membros;
- iii) Aproveitar todo o potencial intelectual das universidades da Comunidade, graças a uma maior mobilidade do pessoal docente, permitindo, assim, melhorar a qualidade do ensino e da formação ministrados por tais universidades, com vista a garantir a competitividade da Comunidade no mercado mundial;
- iv) Reforçar as relações entre os cidadãos dos diferentes Estados-membros para consolidar o conceito de uma Europa dos Cidadãos;
- v) Assegurar a formação de um grupo de diplomados com experiência direta de cooperação intracomunitária e criar, assim, uma base a partir da qual possa desenvolver-se uma maior cooperação nos sectores económicos e social a nível comunitário (CEE, 1987).

É possível inferir que o Programa ERASMUS objetivou aumentar de forma significativa a mobilidade na Comunidade e promover a cooperação mais estreita entre as Universidades a partir de quatro eixos de ação:

1. Criação e funcionamento de uma rede universitária europeia constituída pelas universidades que tenham celebrado, no âmbito do programa ERASMUS, acordos para intercâmbio;
2. A concessão de bolsas de estudo aos estudantes no intuito de subsidiar despesas com viagem, aprendizagem da língua, e despesas decorrentes do custo de vida mais elevado em que o estudo for realizado;
3. Medidas destinadas a promover a mobilidade por meio do reconhecimento académico dos diplomas e períodos de estudos, por meio da promoção de um sistema de transferência de créditos académicos a nível da Comunidade (ECTS), com base experimental e voluntária; e

³⁹ Publicado no Jornal Oficial das comunidades Europeias em 25 de Junho de 1987. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31987D0327&rid=1>>. Acessado em setembro de 2014.

⁴⁰ Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A31987D0327>>. Acessado em 22 de Abril de 2014.

4. Medidas complementares destinadas a promover a mobilidade dos estudantes na Comunidade, também por meio de subsídios oferecidos pela CEE (CEE, 1987). Esse último eixo de ação, a fim de proporcionar apoio a nível de informação ao ERASMUS, e promover conhecimento mútuo dos diferentes sistemas universitários, o Programa financiou:

- O apoio a associações de universidades e afins com ação a nível europeu, em particular com vista a dar maior divulgação na Comunidade a iniciativas inovadoras em domínios específicos;
- Publicações que deem a conhecer as possibilidades de estudo e de ensino noutros Estados-membros, e que divulguem as realizações importantes e os modelos inovadores no domínio da cooperação universitária da Comunidade;
- Prêmios ERASMUS, atribuir aos estudantes e docentes que tenham contribuído de modo notável para o desenvolvimento da cooperação interuniversitária na Comunidade (CEE, 1987, p. 24).

O Programa ERASMUS, no que tange aos aspectos de reconhecimento, a partir da década de 1990, ficou mais consolidado com a publicação do Conselho Europeu da Convenção Europeia de Equivalência Geral de Períodos Universitários, que propôs maiores possibilidades de medidas de equivalência e reciprocidade em relação aos períodos de estudos realizados nas Instituições de Educação, e ao compreender a mobilidade estudantil como principal elemento para o desenvolvimento da Europa. O Erasmus, continua em vigência e o mesmo configura-se como um dos principais meios de viabilização da mobilidade estudantil. Atualmente está em vigor o ERASMUS⁴¹⁺ que abrange o período de 2014 a 2020.

No ano de 1986 a Universidade de Bolonha propôs e elaborou a *Magna Charta Universitatum*⁴² que objetivou o estabelecimento de princípios fundamentais para as Universidades. O Conselho das Comunidades Europeias adotou⁴³ um Plano de Estí-

⁴¹ O Programa ERASMUS+: o programa da União para o ensino, a formação, a juventude e o desporto foi criado pelo Regulamento (UE) n.º 1288/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de dezembro de 2013. (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:EN:PDF>) Acessado em Junho de 2015.

⁴² A Magna Charta Universitatum pode ser acessada em < <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>>. Acessado em Agosto de 2015.

⁴³ No ano seguinte, em 06 de outubro de 1987.

mulo as Cooperações e aos Intercâmbios Internacionais para os Investigadores Europeus dos Domínios da Ciência e da Tecnologia – ciências exatas e naturais, denominado de *Plano de Estímulo*⁴⁴.

Esse plano deveria ser desenvolvido por um período de cinco anos (de 1988 a 1992). Trata-se de um conjunto de atividades que objetivava constituir uma rede progressivamente alargada de cooperações e intercâmbios científicos e técnicos no plano europeu. No artigo 3º consta que para a viabilização da proposta seria necessário um investimento de 167 milhões de ECUs⁴⁵, e um grupo efetivo de 18 agentes. Esse montante financeiro seria necessário para custear as bolsas, subsídios de investigação, subvenções para cursos de alto nível, contratos em favor da geminação de laboratórios e contratos de operações (Art. 4º). A Comissão responsável pela execução do Plano contou com o apoio do Comité de Desenvolvimento Europeu de Ciência e Tecnologia (CODEST) criado pela Decisão 82/835/CEE⁴⁶.

No ano de 1988, quando a Universidade de Bolonha comemorava o seu 900º aniversário⁴⁷, 388 reitores e chefes de universidade de toda a Europa e outros países, assinaram a *Magna Charta Universitatum* que, conforme expusemos, foi elaborada pela Universidade de Bolonha. O Documento chama atenção para a perspectiva de colaboração alargada entre os povos europeus, no entendimento de que os Povos e Estados deveriam conscientizarem-se do papel que as Universidades são chamadas a desempenhar na sociedade em constante mutação e internacionalização. Em síntese entre princípios fundamentais e meios para execução a *Charta* expõe que:

1. A Universidade é uma instituição autônoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura por meio da investigação e do ensino, portanto, deve ser preservada a liberdade de investigação e ensino assegurados os meios para sua efetivação;
2. Nas universidades a atividade didática deve ser desenvolvida vinculada a atividade de investigação, por isso, a contratação e a regulamentação dos estatutos dos professores devem ser orientados por esse princípio;

⁴⁴ Jornal Oficial (JO), n. C14/5 de 19 de janeiro de 1988.

⁴⁵ European Currency Unit – ECU. Unidade Monetária Europeia.

⁴⁶ Jornal Oficial (JO), n. L350 de 10 de dezembro de 1982, p. 45.

⁴⁷ Em 18 de setembro.

3. Os poderes públicos e as Universidades devem garantir e promover o respeito a liberdade de investigação, de ensino e de formação, de modo que os professores possam exercer a docência e os estudantes com isso se enriquecerem, portanto, as universidades devem possibilitar que os mesmos atinjam seus objetivos em matéria de cultura e formação;
4. A Universidade, sendo depositária da tradição do humanismo europeu, ignora as fronteiras geográficas ou políticas e afirma a necessidade do conhecimento recíproco e da interação das culturas, portanto, a forte interação entre as Universidades Europeias é a base para o progresso contínuo dos conhecimentos.

A *Magna Charta Universitatum* configura-se como um dos principais documentos dos princípios fundamentais das Universidades. Além das Universidades Europeias, muitas outras instituições são signatárias da *Charta*. Os dados do ano de 2016, revelaram a adesão de 802 Universidades de 85 países⁴⁸, no Brasil por exemplo, são signatárias as seguintes: Universidade Católica de Pelotas; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal; Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro; e Universidade de São Paulo (USP). Esse documento tornou-se a pedra angular da Declaração de Bolonha (1999), que tomou os princípios fundamentais constantes na *Charta*.

No ano de 1989 a Comissão Europeia deliberou a organização do Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS⁴⁹. Um sistema de Créditos refere-se a um programa de nível educacional que atribui créditos a módulos. O ECTS, como estratégia do Programa ERASMUS, para a efetivação da transferência de créditos a fim de facilitar o reconhecimento de períodos de estudos realizados fora da Instituição universitária/país de origem. Esse Programa envolveu além da Comissão Europeia, 145 instituições educacionais de nível superior dessa região, que consideraram que um

⁴⁸ Essas informações podem ser acessadas por meio do Site <<http://www.magna-charta.org/signatory-universities/>>. Acessado em Agosto de 2015.

⁴⁹ Disponível em <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/ects/>. Acessado em Agosto de 2015.

plano de reconhecimento é facilitado, uma vez que a descrição das atividades desenvolvidas em âmbito universitário é feita de forma transparente, ou seja, atribui-se um valor quantitativo a cada módulo, o que possibilita o fortalecimento do processo de conexões entre os diferentes sistemas das instituições universitárias dos Países-membros.

A partir desse Programa, uma das prioridades da Comunidade europeia foi alcançada, ao possibilitar o fortalecimento do processo de cooperação entre as universidades e concomitantemente a mobilidade estudantil entre as instituições signatárias por meio do reconhecimento dos estudos e dos diplomas. Todo esse processo de reconhecimento e mobilidade é anterior a criação do Processo de Bolonha, o que revelava a intenção de harmonizar os sistemas educacionais naquela época.

O Sistema baseia-se no *volume de trabalho ou carga horária* que fora empreendido pelos estudantes. Todavia, não se restringe apenas as horas de aulas, mas também as atividades desenvolvidas extraclasse como, por exemplo, trabalhos práticos, seminários, trabalhos escritos, estudos em casa, em bibliotecas, exames., que são realizados para o atendimento do objetivo de um Programa de Estudo, definidos de modo que o aluno adquira conhecimentos e competências (explicitadas no Quadro 15).

Na somatória, um ano letivo corresponde a 60 créditos, sendo 30 semestrais. Para efetivação da transferência de créditos, é contabilizado o quantitativo anual de atividades que correspondam de 25 a 30h de trabalho, que equivale a Um Crédito. O aluno deverá desenvolver atividades equivalentes de 1500 a 1800 horas por ano letivo (UNIÃO EUROPEIA, 2014). É preciso salientar que *Um Crédito* é equivalente a quantificação das aprendizagens representadas por um conjunto de competências que se expressam no conhecimento adquirido pelo estudante, e que o mesmo é capaz de utilizar na finalização do processo de estudo, ao realizar a avaliação final, que lhe possibilitará acesso a aquele crédito.

O Sistema Europeu de Transferência de Créditos tornou-se um referencial não somente para a quantificação de horas de trabalho dos estudantes em nível superior na Europa, mas principalmente, para uma nova concepção de currículo que foi desenvolvida posteriormente na implementação do Processo de Bolonha. Segundo informações disponibilizadas na página oficial, o ECTS possibilita às instituições universitárias o planejamento de atividades curriculares dentro dos limites temporais da graduação,

e também, a avaliação do processo ensino/aprendizagem por meio das competências e resultados que devem ser alcançados ao longo do período de Estudos. Após a implementação do Projeto *Tuning o ECTS* passou a denominar-se Sistema Europeu de Transferência e *acumulação* de Créditos, contudo manteve a mesma sigla para evitar equívocos.

2.3 Década de 1990: marcos regulatórios do Processo de Bolonha

Na década de 1990 foram criados os principais marcos do Processo de Bolonha. É no bojo dessa década que ocorre uma transformação no sistema educacional europeu, como pode ser observado pelas informações destacadas no quadro:

Quadro 03: síntese dos marcos regulatórios do PB na década de 1990

Década de 1990		
Ano	Eventos/instituições	Principais características
1990	Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários	Fortalecimento do processo de cooperação e intercâmbio.
1992	Tratado de Maastricht, em vigor a partir de 1993	Efetivou a criação da União Europeia, para além da então estabelecida Comunidade Econômica Europeia
1994	Programa Sócrates	Contribuir para o processo de desenvolvimento “de uma educação e de uma formação de qualidade e de um espaço aberto europeu de cooperação na área da educação
1997	Convenção de Lisboa - Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa	Possibilita medidas de reconhecimento de certificados, diplomas, títulos de estudos, além de possibilitar prosseguimento, mobilidade e empregabilidade dos estudantes.
1998	Declaração de Sorbonne	renovação e harmonização dos sistemas de ensino superior.
1999	“Declaração de Bolonha”	Propõe mudanças nas Políticas de Educação de Nível Superior, na qual os países signatários comprometeram-se a concretizar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES)

Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

Com a promulgação da *Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários* no ano de 1990, posteriormente, com a criação da União Europeia (1992), mais tarde com a implantação do Programa Sócrates, e o finalmente em 1999 tem-se a promulgação da Declaração de Bolonha que inaugura efetivamente o Processo de Bolonha para a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior.

A assinatura⁵⁰ do Tratado de Maastricht/1992⁵¹, ou Tratado da União Europeia, que entrou efetivamente em vigor a partir do ano de 1993, efetivou a criação da União Europeia, uma estratégia de fortalecimento do processo de unificação da Europa para além da então estabelecida Comunidade Económica Europeia. Os países signatários estavam determinados a promover o progresso económico e social dos povos e ainda promover políticas que fortalecessem a integração económica, além de instituir uma cidadania comum aos povos europeus, com a livre circulação dos cidadãos no território da UE.

Esse Tratado inaugurou uma nova nomenclatura para a Comunidade Económica Europeia, que passou a denominar-se Comunidade Europeia e subsumiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), Comunidade Económica Europeia (CEE) e Comunidade Europeia da Energia Atômica (CEEA) (UNIÃO EUROPEIA, 2010).

O Tratado de Maastricht fortaleceu o mercado comum que somente é possível a partir de um sistema legal do qual comungam todos os Estados que compõem a União Europeia e que objetivou além da livre circulação dos cidadãos, de produtos, bens, serviços.; a legislação jurídica de assuntos comuns; e a manutenção e fortalecimento de políticas públicas de forma genérica.

Nesse novo arranjo são privilegiados aspectos comunitários, políticos e de segurança e também o fortalecimento da política interna em relação a imigração, policiamento, entre outros, no sentido de afirmação da identidade europeia. (UNIÃO EUROPEIA, 2010). A União foi organizada no sentido de atendimento dos seguintes objetivos:

— a promoção de um progresso económico e social equilibrado e sustentável, nomeadamente mediante a criação de um espaço sem fronteiras internas, o reforço da coesão económica e social e o estabelecimento de uma União Económica e Monetária, que incluirá, a prazo, a adopção de uma moeda única, de acordo com as disposições do presente Tratado;

— a afirmação da sua identidade na cena internacional, nomeadamente através da execução de uma política externa e de segurança comum, que inclua a definição, a prazo, de uma política de defesa comum, que poderá conduzir, no momento próprio, a uma defesa comum;

⁵⁰ Em 07 de fevereiro de 1992.

⁵¹ Disponível em < <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URI-SERV:xy0026&from=PT>>. Acessado em Agosto de 2015.

— o reforço da defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados-membros, mediante a instituição de uma cidadania da União; — o desenvolvimento de uma estreita cooperação no domínio da justiça e dos assuntos internos;

— a manutenção da integralidade do acervo comunitário e o seu desenvolvimento, a fim de analisar, [...] em que medida pode ser necessário rever as políticas e formas de cooperação instituídas pelo presente Tratado, com o objectivo de garantir a eficácia dos mecanismos e das Instituições da Comunidade (UNIÃO EUROPEIA, 1992, p. 4).

Percebemos pelo exposto que para além dos aspectos económicos e políticos observados no Tratado de Maastricht, as demais normativas da União Europeia adotam programas de financiamento e cooperação, contudo os países membros têm a liberdade de aderir voluntariamente ou não, ainda que transitoriamente. No Tratado a Educação também se configurou como *locus* privilegiado de ação, por meio dos Artigos 126 e 127. No primeiro artigo é possível perceber que a União incentivaria a ênfase na cooperação entre os Estados-membros para o alcance da qualidade:

Artigo 126. 1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística (UNIÃO EUROPEIA, 1992, p. 23).

As estratégias adotadas deveriam ser condizentes com os seguintes objetivos, ainda contemplados no Art. 126

2. A ação da Comunidade tem por objectivo:

- desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros;
- incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
- promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-membros;
- incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socio-educativos;
- estimular o desenvolvimento da educação à distância.

(UNIÃO EUROPEIA, 1992, p. 23).

Outro ponto destacado no Tratado refere-se à cooperação com países que não participam da União e com organizações internacionais competentes em matéria de educação, especialmente com o Conselho da Europa (UNIÃO EUROPEIA, 1992, p. 23).

De acordo com Koppe (2008) na criação da União Europeia foram incorporadas o Banco Central Europeu, a Comissão Europeia, o Conselho Europeu e o da União Europeia, o Parlamento Europeu e os Tribunais da Justiça e da União Europeia e o de Contas. Desses, são privilegiados os Parlamento, o Conselho e a Comissão Europeia caracterizados como instancias primarias de decisão política.

Os pressupostos basilares apresentados e definidos, em sua maioria, pelo Conselho Europeu, configuram-se como uma política em nível transnacional muito mais indutiva do que mandatária, propriamente dita, isso porque coube aos Estados-membros, como destacamos, a decisão de adesão ou não as normativas aqui apresentadas.

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia⁵², com objetivo de dar materialidade aos Art. 126 e 127 do Tratado de criação da União Europeia, criou o Programa de Ação Comunitária Socrates⁵³, que objetivou contribuir para o processo de desenvolvimento “[...] de uma educação e de uma formação de qualidade e de um espaço aberto europeu de cooperação na área da educação” (CEE, 1994).

Em termos de níveis operacionais o Socrates foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro período compreendido entre 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1999. O Socrates foi desenvolvido em três áreas de ação: 1) Ensino Superior (ERASMUS); 2) ensino básico e secundário (COMENIUS); 3) Atividades transversais nas seguintes áreas: competências linguísticas na Comunidade; educação aberta e a distância, intercâmbio de informações e de experiências. No Artigo 3º estão dispostos os objetivos do Programa, sendo:

[...] cooperação entre os Estados-membros na área do ensino e apoiará e completará a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.
Nesse sentido e para contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, os objetivos específicos do programa são os seguintes:

⁵² Em reunião em 18 de Julho de 1994. Em 3 de Fevereiro de 1993, a Comissão apresentou uma proposta de decisão que cria o programa de acção comunitária Socrates. Foram emitidos pareceres, respectivamente, pelo Parlamento Europeu, em 21 de Abril de 1994, pelo Comité Económico e Social, em 27 de Abril de 1994, e pelo Comité das Regiões, em 18 de Maio de 1994. À luz dos referidos pareceres, a Comissão apresentou uma proposta alterada de decisão em 17 de Maio de 1994 (JO nº C 164 de 16. 6. 1994, p. 8.). Em 18 de Julho de 1994, o Conselho adoptou a sua posição comum, em conformidade com o artigo 189ºB do Tratado (CEE, 1994).

⁵³ Disponível em < [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CE-LEX:51994AG0831\(05\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CE-LEX:51994AG0831(05):PT:HTML) >. Acessado em Agosto de 2015.

- a) Desenvolver a dimensão europeia nos estudos a todos os níveis, a fim de consolidar o espírito de cidadania europeia, apoiando-se no património cultural dos Estados-membros;
- b) Promover uma melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas da União Europeia, principalmente das menos divulgadas e ensinadas, a fim de reforçar a compreensão e a solidariedade entre os povos que formam esta União;
- c) Promover, nos Estados-membros, uma ampla e intensa cooperação entre estabelecimentos de todos os níveis de ensino, destacando o seu potencial intelectual e pedagógico;
- d) Fomentar a mobilidade dos professores, a fim de conferir uma dimensão europeia aos estudos e contribuir para uma maior qualidade das suas competências;
- e) Fomentar a mobilidade dos estudantes universitários, permitindo-lhes efectuar parte dos seus estudos noutro Estado-membro, para consolidar a dimensão europeia da educação;
- f) Fomentar as relações entre alunos a nível da União Europeia, promovendo simultaneamente a dimensão europeia no seu ensino;
- g) Fomentar o reconhecimento académico dos diplomas, dos períodos de estudo e de outras qualificações, por forma a facilitar o desenvolvimento do espaço aberto europeu de cooperação na área da educação;
- h) Incentivar a educação aberta e à distância no âmbito das actividades do programa;
- i) Promover intercâmbios de informações e de experiências para que a diversidade e a especificidade dos sistemas educativos dos Estados-membros se transformem numa fonte de enriquecimento e de estímulo recíprocos (COMUNIDADE EUROPEIA, 1994).

A Segunda fase do Sócrates foi desenvolvida entre os anos de 2000 a 2006, nas quais foram desenvolvidas mais duas ações: a Educação aberta, educação a distância e a utilização das tecnologias da informação e comunicação para fins pedagógicos (Programa Minerva); e, Promoção da dimensão europeia na educação geral de adultos (Programa *Grundtvig*). Objetivou-se reforçar a dimensão europeia da educação, promover o conhecimento das línguas da UE, promover a cooperação e a mobilidade no domínio da educação e incentivar a inovação na educação (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2009).

Com relação ao ensino de nível superior, foram adotadas duas estratégias, a fortalecimento da dimensão europeia nas universidades (por meio do favorecimento de conhecimentos relativos à cultura, arte, política e economia, dos Estados-membros) e a promoção a mobilidade dos estudantes por meio do Programa Erasmus (CEE, 1994).

No ano de 2007, mais uma etapa passa a ser adotada, não mais como Programa Sócrates, que passa a denominar-se Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning Program – LLP*), com ações que foram desenvolvidas entre os anos de 2007 a 2013.

É preciso salientar que essa ideia de aprendizagem ao longo da vida foi sinalizada como de fundamental importância no Relatório Delors⁵⁴ *et al* (1998), ao considerar a necessidade de contínuo aperfeiçoamento do saber, aptidão, discernimento e prática que se traduziria em “[...] flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e espaço”, ou seja, possibilitaria que o sujeito desempenhasse o “[...] papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS *et al.*, 1998, p. 18, *passim*).

A *Aprendizagem ao longo da Vida* refere-se a uma Política adotada pela União Europeia que se materializa por meio de um conjunto de ações que objetivam alcançar o público estudantil de todas as faixas etárias. Essa Política, portanto, visa a educação continuada, nos diversos níveis e modalidades educacionais que podem possibilitar uma constante qualificação estudantil para o atendimento das demandas laborais. Não se trata de formação de bases amplas ou eruditas, trata-se exclusivamente do aperfeiçoamento da mão de obra de forma que a qualificação acompanhe o desenvolvimento das forças produtivas que se tornam cada vez mais complexas, autonomizadas e pautada no paradigma da obsolescência programada. Na era do conhecimento a totalidade que possibilita a produção (sujeitos e máquinas) estão submetidos a exigência de perpétuo desenvolvimento.

Todos os países signatários do Processo de Bolonha tiveram que adequar suas normativas educacionais de forma a atender as orientações dessa Política, principalmente em relação ao reconhecimento de *aprendizagens prévias* que podem ser adquiridas tanto em contextos formais, não formais e informais de educação ou, mesmo, a partir das experiências profissionais vivenciadas pelo estudante.

A *Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa* que ficou conhecida como Convenção de Lisboa⁵⁵, propôs medidas de reconhecimento de certificados, diplomas, títulos de estudos, no intuito de possibilitar o prosseguimento dos estudos, a mobilidade e a empregabilidade. No do-

⁵⁴ Apresentou os quatro pilares para a educação mundial, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

⁵⁵ Foi aberta a assinatura dos Estados-membros em 11 de abril do ano de 1997. Disponível em < <http://www.gddc.pt/siii/docs/rar25-2000.pdf> >. Acessado em Agosto de 2015.

cumento consta que os estudantes que tivessem títulos e que desejassem o reconhecimento de suas qualificações passariam a ter direito a avaliação quando solicitado o pedido ao organismo competente.

Os países signatários entendem que a educação se constitui de excepcional riqueza cultural e científica, e sendo um direito do homem, reconhecem a importância do ensino superior para a aquisição e progresso do conhecimento. Consta ainda no Documento que o “[...] ensino superior deve desempenhar um papel fundamental na promoção da paz, da compreensão mútua e da tolerância, contribuindo para a criação da confiança entre os povos e as nações” (CEE, 1997, s/p). Expressam que a educação de nível superior deve contribuir de forma fundamental na promoção da paz, compreensão mútua, tolerância, e contribuir ainda para a criação da confiança entre os povos e nações.

Ao considerarem a diversidade cultural, social, política, filosófica, religiosa, econômica dos países que compõe a região europeia, e que possivelmente os sistemas de ensino refletem essa diversidade, a Convenção de Lisboa pretendeu ser um documento regulador que permitisse aos estudantes da região o benefício pleno da riqueza que representa essa diversidade. Passou-se a ter um processo facilitado aos cidadãos de cada Estado e também aos alunos de “[...] instituições de ensino de cada Parte aos recursos educacionais de outras Partes [...] permitindo-lhes prosseguir a sua formação ou efectuar um período de estudos nas instituições de ensino superior dessas outras Partes” (CEE, 1997, s/p).

Para o processo de desenvolvimento e fortalecimento da mobilidade acadêmica dos estudantes de nível superior na região europeia, passou a ser considerada uma das principais medidas o reconhecimento de estudos, certificados, diplomas, título, entre outros, obtidos em algum Estado-nação da região europeia.

Esse reconhecimento deveria ser desenvolvido a partir do princípio da autonomia das instituições educacionais de nível superior, considerando-se que o reconhecimento equitativo das qualificações representava um elemento fundamental do direito à educação, e, portanto, uma responsabilidade de toda a sociedade.

No reconhecimento de que é necessária uma melhora em relação ao intercâmbio de informações entre as regiões, na Convenção consta que é preciso considerá-la “[...] no contexto das convenções e da recomendação internacional da UNESCO

abrangendo outras regiões do mundo”. Esse instrumento legal aponta para a construção coletiva de soluções comuns para os problemas referentes ao reconhecimento, uma vez que urgia a necessidade tanto de melhora das práticas de reconhecimento, quanto de torna-las mais transparentes e, portanto, mais adaptadas a situação do ensino superior Europeu, daquela época. Para que o reconhecimento pudesse ser realizado, cada Parte deveria implementar, manter atualizado e publicar:

- a) Uma tipologia das diferentes instituições de ensino superior pertencentes ao seu sistema de ensino superior, especificando as características de cada instituição;
- b) Uma lista de instituições reconhecidas (públicas e particulares) do seu sistema de ensino superior indicando, para cada instituição, as qualificações que conferem e as condições requeridas para o acesso aos vários tipos de instituições e programas;
- c) Uma descrição dos programas de ensino superior;
- d) Uma lista das instituições de ensino superior situadas fora do seu território e consideradas pela Parte como integrantes do seu sistema educativo (CEE, 1997, s/p).

Para facilitar o processo de reconhecimento as Partes ficaram responsáveis por estabelecer um sistema transparente com a descrição completa das qualificações conferidas, por meio da criação de um Centro Nacional de informações (ENIC) que deveria facilitar o acesso a: informações confiáveis sobre o sistema de ensino superior e qualificações e, informações referentes aos sistemas de ensino superior e as qualificações de outras Partes, além de, aconselhar e informar sobre o reconhecimento e avaliação das qualificações e nas regulamentações nacionais.

Tais centros, ou outros meios, passam a ser encorajados pelas Partes a implementar o *Suplemento ao Diploma* UNESCO/Conselho Europa. Esse documento obrigatório complementar ao diploma, como uma espécie de apêndice, escrito em duas línguas, emitido pela instituição na qual foi realizada o estudo e que conferiu o Diploma, é entregue ao estudantes ao finalizar o Programa de Estudos, no qual consta a descrição do sistema do ensino superior dopaís de origem, a Instituição que conferiu o Diploma, a formação realizada e o objetivo da mesma, e informações detalhadas sobre o processo de formação e resultados alcançados pelo estudante⁵⁶. O objetivo

⁵⁶ Mais informações referentes ao Suplemento ao Diploma podem ser acessadas em <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Reconhecimento+Acad%C3%A9mico/Suplemento+ao+Diploma>>. Acessado em abril de 2016.

principal desse documento é possibilitar aos empregadores os conhecimentos que foram adquiridos em termos de competências

Os responsáveis por acompanhar, promover e facilitar os mecanismos para implementação da Convenção foram: o Comitê da Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa (criado pela Convenção de Lisboa⁵⁷), constituído por um representante de cada Parte; e a Rede Europeia dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento e Mobilidade Académicos (Rede ENIC) criada em 1994, que passa a ser constituída pelos Centros Nacionais de Informação das Partes da Convenção .

Convenção de Lisboa continua a configurar-se como uma das principais normativas do Processo de Bolonha, principalmente no que se refere ao reconhecimento de títulos e estudos, a mesma continua em vigência, sendo ratificada pelos países signatários de Bolonha.

2.4 O Processo de Bolonha

No final dos anos 1990, os acordos e pactos transnacionais são efetivados num contexto de fortalecimento da orientação neoliberal, configurados como um rearranjo político-econômico no qual Estado e Mercado se complementam, sendo o primeiro orientado pelo mercado. Nesse contexto a Universidade é afetada devido a reestruturação econômica dos países que assume uma direção, a partir de um ideário comum, que defende, dentre outros fatores: o aumento do percentual educacional dos países em desenvolvimento e a reorganização da política educacional a partir da orientação de organizações transnacionais.

Em se tratando de educação de nível superior a Universidade Europeia, naquela época, mantinha quase que as mesmas características do início do século XIX, o que a tornava pouco atraente aos estudantes e pouco competitiva em relação ao contexto internacional, principalmente se comparada as universidades Norte Americanas. Nesse contexto, a educação superior europeia perdia “[...] competitividade em nível internacional e [diminuía] sua atratividade para estudantes de outros países, se

⁵⁷ Artigo X.2

comparada com os EUA”. Isso se agrava quando a educação superior passa a ter um tom comercial (HORTALE e MORA, 2004, p. 943).

Mora (2001) salienta que a Universidade Europeia vivenciava um modelo universitário, caracterizado pela Universidade Universal, marcada pelas seguintes características: a universalização da educação superior, com ações que respondam às necessidades da sociedade globalizada, com objetivo de estar a serviço da sociedade do conhecimento.

Os principais problemas da Universidade Europeia nos finais dos anos 1990, podem ser sintetizados da seguinte forma: a União Europeia pouco interferia na Política Educacional, e a diversidade cultural dos países membros dificultava a compatibilidade dos sistemas universitários e concomitantemente a mobilidade dos estudantes; a universidade se mantinha isolada e era fortemente marcada pela tradição da subordinação ao Estado, com pouca transparência e integração com mercado e sociedade; devido à pouca integração, as universidades Europeias ofereciam menos serviços que as norte americanas pois não contam com o aporte de empresas e usuários; as universidades tendiam a rigidez estrutural ficando distante do ideal preconizado por um mundo globalizado e dinâmico; as universidades ofertavam uma educação ligada as necessidades da sociedade industrial para uma demanda relacionada a sociedade do conhecimento, e ainda, propiciava uma formação elitizada para uma multidão de jovens que estavam ingressando na academia (HORTALE e MORA 2004).

Todo esse contexto resultou na evasão de jovens estudantes europeus que buscavam outros países, principalmente os Estados Unidos para desenvolver seus estudos. Embora houvesse na Europa uma diversidade de instituições educacionais de nível superior europeias, que até então, não representava um problema, ao contrário, caracterizava-se justamente esse amalgama que constituía a própria identidade europeia que resultava da construção sócio histórica de cada país, com sua cultura e regime político (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008). A universidade representava a própria diversidade cultural que compunha a Europa. Mas, naquela altura, devido a *fuga dos cérebros*, a diversidade era vista de forma diferenciada, caracterizada como um problema. Nos EUA, por exemplo, no início dos anos 2000, estudavam aproximadamente 514 mil estrangeiros.

Os EUA ainda dominam o mercado de estudantes, e objetivam principalmente “[...] atrair, desenvolver e reter talentos para suas pesquisas e outras atividades econômicas. O emprego das melhores ‘mentes’ do mundo para produzir inovação e gerar valor para a economia estadunidense [na] economia do conhecimento” (ROBERTSON, 2009, p. 416).

A universidade europeia, não estava em condições de competir naquele contexto, daí a necessidade de defende-la e prepara-la para competir. Ao findar a década de 1990 ocorreu um fortalecimento do movimento que propunha uma reforma sem precedentes na educação superior europeia, que pretendia transformá-la ao ponto de harmonizar não somente os aspectos referentes aos sistemas de ensino, mas um movimento que possibilitasse a aproximação do leste e oeste europeus, que historicamente mantinham posições distanciadas e até antagônicas.

A partir dessa relação de problemas que afetavam a educação de nível superior europeia, os Ministros da Educação da França (Claude Allegre), Alemanha (Jürgen Rüttgers), Reino Unido (Tessa Blackstone) e Itália (Luigi Berlinguer), reuniram-se⁵⁸ em comemoração ao 800º aniversário da Universidade de Sorbonne, para discutirem os desafios e perspectivas para educação de nível superior na Europa.

Na oportunidade o Ministro de educação da França, Claude Allegre, no intuito de aprimorar a Convenção de Lisboa (1997) argumentou que uma sociedade do conhecimento exigiria da Europa, “[...] tanto emular o sistema dos Estados Unidos quanto conter o fluxo de diplomados europeus para os Estados Unidos”, por isso, acordou com os ministros da Alemanha, Itália e Reino Unido, em desenvolver uma nova arquitetura para educação superior (ROBERTSON, 2009, p. 410).

O encontro resultou na **Declaração de Sorbonne**⁵⁹, que se tratava de um projeto embrionário que pretendia a renovação da educação universitária de acordo com as exigências contemporâneas, de modo que houvesse a harmonização dos sistemas de ensino superior.

Os ministros expuseram no documento, a partir de uma reflexão sobre os aspectos econômicos e sociais da região europeia, algumas considerações em relação

⁵⁸ Em 25 de Maio de 1998.

⁵⁹ Disponível em < http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acessado em abril de 2016.

a educação de nível superior, na qual destacam que a Europa não pode ser conhecida apenas pelos bancos, economia e Euro. Deveria, portanto, ser reconhecida como Europa do *conhecimento*. Para tanto deveria fortalecer e construir o continente sobre as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas. Para os Ministros tais elementos “[...] têm, em grande parte, sido definidas pelas universidades, que continuam a ter um papel fundamental no seu desenvolvimento” (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998, s/p).

A argumentação é tecida da seguinte forma: as Universidades têm seu berço na Europa, os países ali representados têm algumas das mais antigas instituições de ensino superior, como a universidade de Paris, que comemorava novo ano. Noutros tempos, os estudantes dessas mesmas universidades, podiam circular livremente e disseminar o conhecimento, naqueles tempos, todavia, muitos estudantes finalizam seus estudos sem nunca saírem de seus países. E diante de um novo quadro que se desenha a frente, em que a excelência é característica fundamental para a empregabilidade, os Ministros expõem, “[...] devemos aos nossos estudantes e, a nossa sociedade em geral, um sistema de ensino superior em que eles possam usufruir das melhores oportunidades para procurar e encontrar a sua própria área de excelência” (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998).

Um espaço educacional europeu aberto para a aprendizagem poderia trazer expectativas positivas – respeitando-se as especificidades de cada país – desde que se somassem esforços para ultrapassar as barreiras e promover a mobilidade e a cooperação ainda mais estreita.

Para tanto, deveriam ser criados um sistema de dois ciclos principais de pré-graduação e graduação (que corresponde a graduação e pós-graduação) que deveriam ser reconhecíveis para comparação e equivalência entre os países, por meio do uso de créditos – como o sistema ECTS – que possibilitaria a validação dos créditos e o prosseguimento nos estudos nas distintas universidades europeias.

Assim, deveria ser utilizado ao máximo a oportunidade e apoio possibilitados pela União Europeia, para a mobilidade estudantil e docente, de modo que os alunos deveriam “[...] passar pelo menos um semestre em universidades de outro país”, e também os professores das áreas de ensino e pesquisa deveriam trabalhar em países europeus fora do país de origem. Os Ministros finalizam ressaltando o ideal de “[...]”

criar uma área europeia de ensino superior, onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa” e, portanto, “[...] consolidar a presença da Europa no mundo através da educação melhorada e continuada para seus cidadãos” (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998, *passim*).

Essa Declaração configura-se como passo fundamental para o posterior desenvolvimento do Processo de Bolonha, como estratégia ampliada e transnacional para se pensar a educação de nível superior.

É nesse contexto que, posteriormente, em 19 de Junho de 1999 reuniram-se na cidade de Bolonha, Itália, vinte e nove Ministros de Educação (não somente da União Europeia) para ratificar a **Declaração de Bolonha**⁶⁰, com base na Declaração de Sorbonne, propunha mudanças nas Políticas de Educação de Nível Superior, na qual os países signatários comprometeram-se a concretizar até o ano de 2010 um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), ou seja, um Sistema harmônico na qual os países comprometeram-se a implementar um processo de reorganização dos seus respectivos sistemas de ensino superior, a partir dos princípios constantes na Declaração. A harmonização dos currículos foi desenvolvida por meio de um processo dinâmico, monitorado regularmente a partir de uma forte liderança.

Essa reforma sem precedentes em nível global, que de acordo com Antunes (2006), pode até ser entendida como um processo de *desnacionalização* da educação em nível superior na Europa, pretendeu primeiramente, configurar-se como estratégia de enfrentamento ao protagonismo norte-americano de forma que as universidades dos países signatários pudessem competir e ser atrativas aos eruditos em formação, ou noutros termos, aos gênios em potencial.

A proposta é delineada devido ao reconhecimento do significativo papel do processo formativo educacional para o desenvolvimento dos países, principalmente ao se considerar sua relevância para o fortalecimento da competitividade desses em nível internacional e dos países que compõe o sistema europeu de ensino superior.

⁶⁰ Disponível em <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acessado em abril de 2016.

A Declaração de Bolonha avança em relação a Declaração de Sorbone, no que tange ao aspecto da real efetividade de um sistema europeu de educação que poudesse de fato competir no panorama internacional, de modo que tais universidades, se tornassem atrativas. Outro objetivo da Declaração de Bolonha refere-se a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior até o ano de 2010, por meio de reformas nos sistemas educacionais que culminassem em sua harmonização por meio da adoção das qualificações de forma que fossem legíveis e comparáveis e da criação de uma estrutura de ensino de dois ciclos, entre outros.

Esse documento também enfatiza o processo intergovernamental, a partir do princípio do respeito a especificidade de cada sistema de educação e estabelece um prazo de dois anos para um novo encontro entre os ministros comprometidos com a efetivação das propostas enunciadas.

A implementação de tais reformas de cunho mais abrangente do que trata o Processo de Bolonha, no início dos anos 2000 se fizeram concomitantes as reorganizações mais restritas dos países que também buscavam aprimorar seus sistemas de ensino. Percebemos que o Processo de Bolonha foi revolucionário⁶¹ 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. De acordo com Robertson (2009, p. 408), até o início dos anos de 1990, “[...] o projeto de educação superior da União Europeia era quase inteiramente orientado para o interior⁶², em sua ontologia e seus resultados”. A Estratégia de Lisboa estabeleceu um quadro de políticas de referência para aquela década, enfatizou um caráter mais abrangente, para os sistemas de educação, com base na competitividade e a empregabilidade. De acordo com Robertson (2009, p. 408) “[...] a estratégia redesenhada de Lisboa confirmou uma linguagem neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa”.

As estratégias para o alcance do Processo de Bolonha foram: a unificação dos currículos, a acreditação (validade dos créditos entre os países signatários), a real

⁶¹ Ao trazer “soluções” ao cenário europeu que enfrentava dificuldades, o processo trouxe objetivos e medidas que visavam a contribuição da educação na mudança do cenário econômico. Isso voltado às exigências do capital.

⁶² Para esse autor, 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” (ROBERTSON, 2009, p. 408).

possibilidade de mobilidade dos estudantes, a configuração de um espaço atrativo de educação superior (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). Para Eiró (2010) o objetivo desse acordo baseou-se em apurar critérios de confluência do Ensino Superior Europeu, para o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior. Os países signatários comprometeram-se a implementar suas políticas Educacionais com intuito de alcançar alguns objetivos considerados primordial para a consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior:

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 do Ensino Superior.
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de 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 ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:
 - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
 - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Na Declaração os países signatários comprometem-se a atingir tais objetivos respeitando “[...] inteiramente a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades” no intuito de consolidar o Espaço Europeu de Educação Superior. E para tanto, os mesmos propõem a cooperação mútua entre os governos e com as organizações europeias não governamentais com referência no campo do ensino superior. No início do Processo a ideia central era reforçar a competitividade e atratividade do ensino superior europeu, e promover e fortalecer a mobilidade dos estudantes e a empregabilidade.

Essa Declaração, como foi possível perceber pelos documentos apresentados, é resultante de um longo processo no qual os Estados-membros que compoem a União Europeia puderam ir gradativamente materializando a ideia da realização de um Espaço Europeu de Educação Superior, esse processo evolutivo pode ser observado por meio do quadro a seguir:

Quadro 04: cronologia dos documentos referenciais do Processo de Bolonha

Ano	Expediente	Link para acesso
1951	Tratado econômico que inaugura a União Europeia. Chamado de “Comunidade Europeia do Carvão e do Aço” (CECA), no ano de 1957 passa a denominar-se Comunidade Econômica Europeia (CEE)	http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11951K&rid=2
1953	Convenção Europeia sobre a equivalência dos diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários	http://www.gddc.pt/siii/docs/dec98-1981.pdf
1954	Convenção cultural Europeia	http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf
1956	Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários	https://1drv.ms/w/s!Ag-dROT9Cqm8YgYUaZyeX5-ipXw9xyQ
1957	Tratados em Roma – dois tratados, o primeiro instituiu a Comunidade Econômica Europeia (CEE) e o segundo a Comunidade Europeia da Energia Atômica, mais conhecida sob a designação de Euratom.	http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2563a53a-9617-4f41-9268-7d21b62926c1.0019.01/DOC_1&format=PDF
1959	Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias	http://www.gddc.pt/siii/docs/dec4-1982.pdf
1966	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm
1975	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional	http://europa.eu/about-eu/agencies/regulatory_agencies_bodies/policy_agencies/cede-fop/index_pt.htm
1980	Criação da Rede EURYDICE	www.ec.europa.eu/eurydice
1981	Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias	http://www.gddc.pt/siii/docs/dec4-1982.pdf
1984	Criação da Rede Naric – National Academic Recognition Information Centres	http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/RedeENIC-NARIC/
1987	O conselho Europeu adota o Programa Erasmus	http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51985PC0756&rid=1
1988	Magna Charta universitatum	http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese
1988	Criação do Sistema Europeu de Transferência de Créditos	http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guiia_ge3s/ects/
1990	Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários	http://www.gddc.pt/siii/docs/rar25-2000.pdf
1992	Tratado de Maastricht, - Formação da Comunidade Europeia -em vigor a partir de 1993	http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URI-SERV:xy0026&from=PT

1994	Programa Sócrates	http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CE-LEX:51994AG0831(05):PT:HTML
1997	Convenção de Lisboa - Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa	http://www.dges.mctes.pt/NR/rdon-lyres/65A45E7C-CF10-4975-A4C1-293AB523AC17/341/Convencao_Lisboa.pdf
1998	Declaração de Sorbonne	http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/ou-tros_docs/decl_sorbonne
1999	Declaração de Bolonha	http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf

Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

A partir da Declaração de Bolonha novas ações foram sendo realizadas para dar materialidade aos objetivos propostos, dentre elas foi estabelecida uma agenda política com reuniões a serem realizadas de forma bianual, nas quais seriam apresentados relatórios e finalizadas com os Comunicados. Essa Declaração tornou-se um marco no que tange ao processo de regionalização da educação, tanto para experiências intra regionais quanto transregionais, como destacaremos mais a frente.

De acordo com Robertson (2009, p. 410) os ministros da UE optaram por “[...] reunir-se regularmente para avaliar o progresso, transformando o compromisso de Bolonha num processo político contínuo”. Tais reuniões, que foram ocorrendo posteriormente, configuraram-se como importantes momentos de debate e reflexões, e que propiciaram, além do conhecimento sobre o andamento do processo, o estabelecimento de novas metas a serem alcançadas e ainda propósitos mais ambiciosos para o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES. Os encontros e ações posteriores a Declaração são destacados a seguir.

2.4.1 O Processo de Bolonha: eixos predominantes

Posteriormente a Declaração de Bolonha, a União Europeia por meio do Conselho Europeu afirmou que a educação universitária e a pesquisa na União Europeia deveriam passar por um processo de fortalecimento e renovação. No ano de 2000, ao reunirem-se em Lisboa, o mesmo Conselho ressaltou que a união Europeia, a partir da educação/conhecimento, deveria tornar-se a economia mais dinâmica e competitiva do mundo. Nesse mesmo ano, a Comissão Europeia, criou a Área Europeia de Pesquisa e Inovação (ERIA), “[...] com o objetivo central e explícito de apoiar uma economia baseada no conhecimento em escala europeia sob o signo de

uma ‘Europa do Conhecimento’” (Robertson, 2009, p. 410). Em 2002, na cidade de Barcelona, o Conselho expos que a Educação Europeia deveria configurar-se como um referencial mundial em 2010 (HORTALE e MORA, 2004).

Na Declaração os Ministros acordaram que Esse processo deveria ser realizado por meio de reuniões periódicas e comunicados deles resultantes que foram realizadas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeste-Viena (2010), Bucareste (2012), e a última reunião ministerial até o momento, realizada na Armênia (2015).

A Declaração de Bolonha inaugura um novo processo, que doravante, com as orientações para a Política Educacional propiciaram mudanças e reorientações que marcaram significativamente a condução das políticas relacionadas ao ensino superior dos países signatários, configurando o espaço europeu de educação de ensino superior. O comprometimento dos países envolvidos nesse processo de reformas dos sistemas de ensino, foi preponderante para que de fato esse espaço pudesse tornar-se uma realidade.

É importante salientar que as normativas da União Europeia impediram que a mesma interferisse diretamente na condução da Política Educacional dos Estados-membros, por isso, os 29 países signatários que iniciaram o Processo - posteriormente esse número aumentou para 48⁶³ (nem todos da União Europeia) - tiveram que assumir o desenvolvimento da proposta em suas respectivas nações. Os novos arranjos que seriam adotados, foram decorrentes da constituição e de intensas atividades desenvolvidas pelos grupos de trabalho nos Ministérios e Universidades.

A partir da Declaração de Bolonha, dá-se início a um conjunto de atividades⁶⁴ e ações que tiveram como alvo os seguintes aspectos: práticas de aprendizagem ao longo da vida; eliminação de entraves burocráticos e barreiras que configuravam-se como impeditivos da livre circulação de mercadorias, capitais, pessoas e até mesmo

⁶³ Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica (Comunidade Flamengo e Francesa), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedônia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Rússia, Santa Sé, Servia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia.

⁶⁴ Os Documentos resultantes das reuniões de trabalho podem ser acessados em < <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43> >. Acessado em junho de 2016.

conhecimento; fortalecimento do processo de mobilidade acadêmica e concomitante compatibilização dos currículos a fim de que os créditos fossem reconhecidos; convergência entre as estruturas organizacionais dos sistemas; e a adaptação dos currículos às demandas do mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO, 2009).

Na sequência⁶⁵, ocorreu a Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias, em Salamanca que reafirmava o compromisso formal das universidades em implementar o processo de Bolonha, “[...] que supunha a concordância formal das universidades ao processo de Bolonha. Não foi um simples acordo, mas a resultante de extensas e profundas discussões sobre os princípios e objetivos da Declaração de Bolonha” (HORTALE e MORA, 2004, p. 946).

Outro importante evento nesse processo foi a Convenção dos Estudantes Europeus, que ocorreu entre os dias 24 e 25 de Março, em Göteborg. Tanto a Associação das Universidades Europeias (EUA) quanto a União Nacional de Estudantes na Europa (ESIB), envolveram-se ativamente no Processo de Bolonha (UNIÃO EUROPEIA, 2001).

Passado dois anos da assinatura da Declaração de Bolonha e três da Declaração de Sorbonne, a reunião posterior, realizada em 19 de Maio de 2001, em Praga, citada anteriormente, reuniu 32 signatários, para análise do desenvolvimento do Processo de Bolonha, e definição de novas estratégias para o trabalho, que resultou num documento denominado Comunidade de Praga (2001), no qual os Ministros reafirmaram o compromisso para o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) até o ano de 2010 (UNIÃO EUROPEIA, 2001).

Na oportunidade os Ministros puderam observar que a maioria dos países signatários, universidades e outras instituições de ensino superior, adotaram as metas traçadas pela Declaração de Bolonha para o desenvolvimento da Educação de nível superior. Os Ministros destacaram no documento que reafirmavam “[...] os esforços para a promoção da mobilidade deverão continuar a fim de possibilitar a estudantes, docentes, investigadores e pessoal administrativo de beneficiarem da riqueza da Área Europeia do Ensino Superior” (UNIÃO EUROPEIA, 2001, s/p). Os Ministros ressaltaram no Comunicado que “[...] construir a Área Europeia de Ensino Superior é

⁶⁵ Em 29 e 30 de março de 2001.

uma condição para aumentar a atractividade e competitividade das Instituições de Ensino Superior na Europa” (UNIÃO EUROPEIA, 2001, s/p).

A partir dessa reunião as associações profissionais e estudantes intensificam as atividades a fim de fortalecer a implementação do Processo de Bolonha. De acordo com Hortale e Mora (2004) foram efetivados numerosos projetos e documentos, relatórios e declarações de instituições para a posterior reunião que foi realizada em Berlim no ano de 2003. Nessa reunião os partícipes propuseram acelerar o processo para o alcance de algumas metas, principalmente, que em 2005, todos os países tivessem adotado a estrutura de dois ciclos, graduação e pós graduação, sendo primeiro com uma carga de 180 a 240 créditos (entre três e quatro anos de duração), e o segundo ciclo entre 60 e 120 créditos (um ou dois anos de duração), respectivamente.

No Comunicado de Bergen (2005) os ministros pretendiam realizar uma avaliação dos resultados que haviam sido alcançados após cinco anos de implementação do Processo de Bolonha. Os mesmos salientaram que estavam na metade do caminho, em relação ao alcance das metas propostas para o ano de 2010. Nesse encontro as principais temáticas abordadas foram: os novos parceiros que aderiram ao Processo de Bolonha, que buscavam o aprimoramento da política de ensino superior no que tange a acessibilidade e articulação com os demais países do bloco. Nesse comunicado os ministros expressaram claramente que o EEES “[...] deve estar aberto e deve ser atrativo a outras partes do mundo”⁶⁶ (p. 05).

Nesse ano, José Manuel Durão Barroso, presidente da Comissão Europeia, salientou que a educação superior europeia, se comparada as de outras regiões do mundo, estava em situação miserável. Para que a Europa se tornasse competitiva em relação a mentes e mercados, ocorreu um processo de fortalecimento de recomendações sobre a necessidade de “[...] ’modernizar’ as estruturas de governança, financiamento e gestão de pesquisa das universidades”. Fez-se, portanto, necessário a inclusão de novos países, como por exemplo, os asiáticos “[...] nos acordos de cooperação, para estancar os seus fluxos para os Estados Unidos” (ROBERTSON, 2009, p. 412).

⁶⁶ No original: “El Espacio Europeo de Educación Superior debe estar abierto y debe ser atractivo a otras partes del mundo”

Ainda no ano de 2005, cinco anos após seu lançamento, a *Estratégia de Lisboa* foi relançada⁶⁷, com metas para os anos de 2005-2013. Seu novo desenho visou tornar a Europa do conhecimento a economia mais atrativa e competitiva no contexto global, para tanto, os Estados-membros deveriam empenhar-se na implementação das reformas educacionais acordadas e fortalecer as *parcerias* e acordos transnacionais com países não europeus (UNIÃO EUROPEIA, 2013).

O Comunicado de Londres, resultou da reunião realizada em 27 de maio de 2007. Nessa reunião o número de países participantes do Processo foi ampliado para 46. Nessa oportunidade os Ministros ressaltaram que ao olharem para o futuro, era necessário admitir que o mesmo estava em transformação e havia a necessidade de “[...] permanente adaptação de nossos sistemas de educação superior para garantir que o EEES mantenha a competitividade e responda com eficácia aos objetivos da globalização” (p. 01)⁶⁸.

Foi nessa Conferência que os ministros destacaram que os “Os avanços dos últimos anos nos aproximaram significativamente da realização do Espaço Europeu de Educação Superior”. Com relação ao alcance mundial da reforma os Ministros declararam que em muitas partes do mundo as reformas do Processo de Bolonha têm suscitado um interesse considerável e tem fomentado um debate a nível internacional sobre uma ampla gama de temas relacionados ao Processo. Nesse comunicado é declarado claramente que “[...] 2.20 adotamos a estratégia do ‘EEES em um cenário global’ e trabalharemos em áreas fundamentais: aperfeiçoamento da informação sobre o EEES, incentivo da atração e competitividade do EEES”⁶⁹ (COMUNICADO DE LONDRES, 2007, *tradução nossa*).

O foco do comunicado foi a avaliação dos processos alcançados em matéria de mobilidade, estrutura de ciclos, o reconhecimento das qualificações, a aprendizagem ao longo da vida, entre outros, além de definir as prioridades para 2009.

No Comunicado resultante da reunião realizada em Louvain-la-Neuve, na Bélgica, em 28 e 29 de Abril de 2009, os Ministros realizaram um balanço do Processo

⁶⁷ Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325>>. Acesso em Julho de 2016.

⁶⁸ No original: “permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización

⁶⁹ No original: “2.20 Adoptamos la estrategia “El EEES en un escenario global” y trabajaremos en las áreas fundamentales: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES”.

de Bolonha e estabeleceram prioridades para o EEES para a próxima década. Nesse Documento os Ministros enfatizaram que até o ano de 2020 o ensino superior europeu deveria fomentar a *Europa do Conhecimento*. Com relação a abertura internacional, no Comunicado consta que as instituições educacionais europeias deveriam internacionalizar ainda mais as suas atividades, e se envolver em colaboração global. A atratividade ao ensino superior europeu seria realçada por meio de ações conjuntas, por meio de reforço do diálogo político e cooperação com outras regiões do mundo. A Formação transnacional deveria ser regida pelas normas europeias, nas Diretrizes para a garantia de qualidade aplicáveis ao EEES.

A reunião seguinte (2010), em Budapeste-Viena, no qual foi comemorado uma década do Processo de Bolonha e o lançamento oficial do Espaço Europeu de Educação Superior, conforme previsto na Declaração de Bolonha. Nessa oportunidade os Ministros comunicaram que o Processo de Bolonha tornou o EEES um exemplo de cooperação transfronteiriça no ensino superior sem precedentes, o que tornou o Ensino Europeu mais visível globalmente.

Na reunião realizada em Bucareste (2012), os ministros estabeleceram as prioridades de ação a serem realizadas até o ano de 2015. Além disso, propuseram melhorar a qualidade do ensino superior e viabilizá-lo a maiores quantitativos de estudantes; possibilitar uma formação com vistas a empregabilidade, e, continuar fomentando a mobilidade estudantil.

No ano de 2015 foi realizada a última reunião ministerial até o momento, em Erevã, na Armênia, na qual os Ministros salientam, entre outros pontos, que o EEES abriu um diálogo com outras regiões do mundo sendo considerado um modelo de cooperação estruturada. O Comunicado ainda expõe que embora a Europa tenha enfrentado sérios desafios relacionados a crise econômica e social, com índices dramáticos de desemprego, crescente marginalização de jovens, conflito entre países, extremismos, radicalização, a mobilidade estudantil vem ocorrendo o que, por sua vez, possibilita a compreensão mútua, o que revela a importância da educação superior para resolução desses problemas e maximização de oportunidades por meio da colaboração europeia e de intercâmbios com parceiros ao redor do globo terrestre.

Para tanto os Ministros propõem uma visão renovada, estabelecendo prioridades para 2020, no qual os objetivos da UE devem ser estabelecidos em todos os

países membros para assegurar a confiança do sistema de ensino superior. Os ministros expõem a necessidade de se perseguir as seguintes metas: melhorar a qualidade da aprendizagem e ensino, promover a empregabilidade, tornar os sistemas educacionais mais inclusivos, sendo esse o objetivo essencial do EEES, e a execução dos acordos em relação às reformas estruturais, requisito para a consolidação do EEES a longo prazo. Nessa reunião ficou acordado que a próxima reunião deverá ser realizada no ano de 2018 na França. No Comunicado consta que a Bielorrússia se juntou ao EEES.

Observamos que desde a Declaração de Bolonha no ano de 1999, ocorreu um intenso trabalho, com a implementação de reformas em diversos aspectos da política educacional de nível superior europeia. A evolução desse processo destacamos no quadro a seguir:

Quadro 05: encontros ministeriais para implementação do Processo de Bolonha

DOCUMENTO	LINK
Declaração de Bolonha (1999)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
Comunicado de Praga (2001)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
Comunicado de Berlin (2003)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf
Comunicado de Bergen (2005)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf
Comunicado de Londres (2007)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf
Comunicado de Louvain-la-Neuve (2009)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
Comunicado de Budapest-Viena (2010)	http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
Comunicado de Bucarest (2012)	http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf
Comunicado de Armenia (2015)	http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommunique-Final_613707.pdf

Fonte: Elaborado pela autora para este estudo.

Desde o início do Processo de Bolonha Instituições representativas de outras regiões, como por exemplo, os Comitês União Europeia/América Latina e Caribe (UE-ALC), que demonstraram interesse no desenvolvimento do ensino superior europeu, foram convidados a participar da Conferência relativa ao Processo de Bolonha realizada em Berlim, no ano de 2003. Nessa ocasião, foi enfatizada a temática da ampliação da reforma propiciada pelo Processo de Bolonha a outras regiões, num movimento que possibilitasse a harmonização intercontinental - principalmente com os sistemas Latino-americanos e caribenhos - dos sistemas de educação em nível superior com o realizado na Europa.

As Conferências posteriores, realizadas em Berlim e Bergen (2003 e 2005 respectivamente), impulsionaram a temática da harmonização intercontinental, ao darem início a diversas parcerias para a disseminar a metodologia adotada pela Europa. A Conferência realizada em Londres em 2007 estabeleceu o EEES como um Programa que também objetivou promover a atratividade dos outros países ao Processo de Bolonha, de modo que houvesse maior convergência dos modelos educacionais de outras regiões ao modelo europeu.

A reorganização educacional a partir das reformas decorrentes da implementação do Processo de Bolonha afetou significativamente a condução da Política educacional nos países dos signatários, como destacamos a seguir.

2.4.2 Competência, competitividade e empregabilidade

De acordo com Hortale e Mora (2004) a competitividade no Processo de Bolonha é entendida como atratividade, principalmente para fazer frente as universidades norte americanas. Esse objetivo poderia ser alcançado por meio de uma política de melhoria da qualidade da educação - que envolveu uma reestruturação nos níveis institucional, nacional e supranacional, no que concerne ao processo de acreditação e certificação relacionada aos sistemas de graus, ciclos e créditos - como também a visibilidade dos serviços oferecidos por instituições europeias, incluindo a transparência, a informação sobre as instituições e cursos oferecidos. Uma das estratégias foi a organização de programas transnacionais, no qual foi facilitado a criação de cursos em conjunto - com universidades europeias e de outros países - de mestrado e doutorado.

Os autores ressaltam que a segunda meta, a adaptação as demandas de mercado de trabalho, seria uma exigência a ensinar o que importante para o mercado, também no atendimento às demandas sociais por empregabilidade. O estudante deveria ser formado por meio de competências transversais no qual o aprendizado ocorreria não somente pelas fontes tradicionais, mas a partir da experiência de outras pessoas, na inovação científica e tecnológica (HORTALE e MORA, 2004).

O foco da educação superior delineada pelo atendimento das demandas laborais prejudica a formação educacional de nível superior, principalmente se a universidade replicar metodologias pedagógicas que produzem conhecimentos limitados a setores específicos em detrimento de uma formação comprometida com o desenvolvimento social mais amplo e pautada em princípios de justiça social e equidade.

Bianchetti e Mattos (2011) salientam que no arranjo unificado europeu, era legalmente possível os profissionais trabalharem nos distintos países do bloco, contudo, como os currículos eram muito diferentes, as organizações profissionais não permitiam, pois, o currículo não era homologável para trabalho fora do país de origem devido as diferenças de carga horária e conteúdo. As medidas adotadas por meio dos sistemas de graus, ciclos e créditos, quadro de qualificações e outras de reconhecimento de aprendizagens prévias, foram estratégias fundamentais para que a empregabilidade pudesse ser viabilizada.

A empregabilidade é uma temática que também foi abordada nos Comunicados⁷⁰ posteriores como um movimento que possibilitasse a intensificação da cooperação e diálogo entre Estado, organizações que representavam empresas e também com parceiros sociais, no sentido de aumentar a empregabilidade inclusive o trabalho no serviço público. As Instituições de Ensino Superior deveriam estreitar os laços de comunicação com os empregadores para a estruturação do currículo baseado em resultados de aprendizagem, ou seja, uma formação em nível superior harmonizada com as carreiras profissionais.

A empregabilidade caracteriza-se como questão fundamental no Processo de Bolonha, portanto, o diálogo entre IES e empregadores se torna necessário para a colocação dos estudantes no mercado de trabalho. Esse movimento dialógico, exige, da primeira parte ações em resposta às demandas das empresas que devem contribuir com as IES na revisão dos currículos. Num processo não obrigatoriamente vinculado ao estágio.

Observamos que os documentos evidenciam a temática da empregabilidade no sentido de promover a absorção dos formandos, tanto no mercado de trabalho, quanto como funcionários públicos, enfatizando-se, conforme Mello e Dias (2011, p.

⁷⁰ Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Leuven/Louvain-la-Neuve (2009)

418) a necessidade de se responder “[...] às necessidades da Europa em formação de pessoal de alto nível com capacidade de ser empregado”.

De acordo com Hortale e Mora (2004), o aprimoramento das estratégias educacionais às demandas do mercado de trabalho, exigiram a adoção de três medidas:

- 1) Definição clara dos objetivos de aprendizagem de cada curso;
- 2) A elaboração de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – que eram necessárias para o desenvolvimento de determinadas atividades profissionais e também para o desenvolvimento pessoal, e por último;
- 3) O estabelecimento claro de um sistema de garantia de qualidade dos programas de ensino que de fato assegurem que tais competências são verdadeiramente apreendidas pelos estudantes durante o curso.

Os currículos passaram a ser definidos de modo a possibilitar aos estudantes conhecimentos – por meio das distintas disciplinas que compõem o curso – habilidades, competências e atitudes consideradas fundamentais para a atividade laboral, em atendimento as demandas exigidas pelo mercado de trabalho.

A formação por competências caracteriza-se como pilar fundamental do Processo de Bolonha. De acordo com Perrenoud (2000) competência pode ser definida como a capacidade de o ser humano viabilizar distintos recursos cognitivos para resolução de problemas de forma eficaz. Para Diaz-Barriga (2011) esse verbete é relativamente novo no contexto educacional, e pode apresentar diferentes conceitos que em certa medida, não contribuem para orientação do desenvolvimento educativo, o que repercute na sua aceitação por educadores e especialistas em relação ao uso do termo no campo educacional. Essa rejeição ocorre principalmente ao uso pragmatista do conceito, vinculado estreitamente as demandas de mercado, num processo de valorização da inserção eficiente do trabalhador em uma sociedade produtiva, que, em última análise é antagônica a uma formação mais abrangente.

De acordo com García (2008), competência pode ser expressa a partir de cinco eixos articulados, sendo: 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 a prática; 3) *atuar de forma contextual*: não é ser competente no subjetivo, mais 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, ou seja, ser profissional. O que se percebe é que “[...] a Pedagogia por Competência assume um papel central como metodologia didática preconizada por Bolonha para aumentar a competitividade econômica do bloco europeu” (EIRÓ, 2010, p. 89).

Para Mello e Dias (2011) o Processo de Bolonha configura-se como um *álibi* para que sejam aprovadas reformas que não são coerentes com os objetivos anunciados, e salientam que o eixo norteador da crítica se localiza na influência das políticas recomendadas pela União Europeia, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial. Estas instituições estão intrinsecamente sintonizadas com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro internacional favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC). Para esses estudiosos, as reformas têm repercutido num processo crescente de privatização dos espaços de nível superior, por meio da diversificação dos fundos de financiamento das universidades, que repercute na pouca intervenção do Estado em relação ao financiamento público do orçamento das instituições.

Com relação aos currículos, 70% do que é ensinado ao estudante refere-se a matriz homogeneizante do Processo de Bolonha, enquanto que o restante estaria ligado a especificidade do país e universidade (BIANCHETTI e MATTOS, 2011). De acordo com esses estudiosos, o sistema LMD (Licenciatura – Mestrado e Doutorado) possibilitaria sim a mobilidade, mas em termos de experiências diversas, não alcançaria êxito devido à forte homogeneização em que as grades curriculares estão imersas.

Bianchetti (2010, p. 271) expõe que a partir das orientações dos Ministros da União Europeia e da implementação do Processo de Bolonha, a atual concepção de universidade e educação superior tem-se metamorfoseado para uma “[...] universidade estandardizada, barata, rápida, financeiramente sustentável e mercadologicamente adaptada, com orçamento condicionado à adesão ao trabalho”.

Nesse amalgama (fusão) privatizante o estudante passa a ser entendido enquanto cliente, e, docente enquanto vendedor de serviços, o que resulta num eixo

pragmatista que interfere na qualidade, inclusive, das pesquisas que vem sendo realizadas.

Portanto, o Processo de Bolonha condiciona as universidades a desenvolverem uma formação pautada em competência vinculada ao mercado laboral, que exige do estudante menor tempo de estudo para o primeiro ingresso no mercado de trabalho, mas que, concomitantemente, requer uma *formação ao longo da vida*, que pode resultar, em tese, em maior empregabilidade e produtividade, e deslocar a UE para melhores posições no contexto da competitividade.

2.4.3 Mobilidade como estratégia de fortalecimento da cidadania europeia

Na terceira meta, a mobilidade propiciaria o alcance de dois objetivos, sendo, o primeiro que o mercado educacional se tornaria mais competitivo o que resultaria na melhora da qualidade do ensino ofertado; e o segundo, que a mobilidade propiciaria o fortalecimento da cidadania europeia a partir do conhecimento dos outros países e culturas, pelos quais os estudantes transitassem (HORTALE e MORA, 2004).

Para o alcance dessa meta, estava em andamento desde o ano de 1988 o Programa ERASMUS, que possibilitou a mobilidade dos estudantes por meio de apoio econômico, que não cobre os gastos, porém, os alunos poderiam estudar por um semestre em outro país da União Europeia, sem serem recebidos como estrangeiros, pois a integração era facilitada.

Como mencionado, no ano de 1994, outros níveis educacionais ampliam a perspectiva de mobilidade com a criação do Programa Sócrates, que passou a abarcar os programas *Erasmus* (educação superior), *Comenius* (ensino básico e secundário), *Lingua* (aprendizagem de línguas estrangeiras), *Minerva* (educação à distância) e *Grundtvig* (educação de adultos). O Sócrates passou a abranger a mobilidade e a convalidação dos períodos de estudo e de diplomas, o estudo de línguas estrangeiras e a troca de informações entre as IES. Posteriormente essas ações foram organizadas no interior de uma Política mais ampla organizada pela União Europeia: o *Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning – LLL)*.

O Programa Erasmus alcançou um alto índice de aprovação discente. Em pesquisa realizada no ano de 2004, de acordo com Hortale e Mora (2004), mais de 84%

dos estudantes que vivenciaram a experiência da mobilidade por meio do Programa Erasmus estavam muito satisfeitos. Ao serem questionados sobre a experiência social e cultural, 98% dos estudantes declararam estar muito satisfeitos.

Uma nova fase do programa o Erasmus Mundus, foi inaugurada no ano de 2004, com objetivo de possibilitar a mobilidade aos estudantes de todo o mundo, por meio de apoio financeiro para realizar cursos de mestrado e doutorado em universidades europeias ou em universidades associadas em outros países. O apoio financeiro, de que trata o programa Erasmus, alcançou o montante de 230 milhões de euros entre o período de 2004 a 2008 (HORTALE e MORA, 2004).

Esse montante “[...] incluiu financiamento suplementar para aumentar a participação de estudantes internacionais oriundos de países asiáticos específicos, incluindo Índia e China (os chamados “Janelas Asiáticas”)”. O Erasmus também incentivou os melhores estudantes a “[...] estudar e permanecer na Europa após os seus estudos para contribuir para a competitividade econômica do continente. Até 2008, o programa apoiou mais de 100 cursos de mestrado” (ROBERTSON, 2009, p. 412-413, *passim*).

A mobilidade acadêmica e profissional configura-se como um dos principais objetivos do Processo, de forma que as reformas são implementadas no sentido de possibilitar a efetivação da mobilidade no EEES, tanto dos próprios estudantes europeus, quanto também atraindo estudantes de outros continentes, de modo que possibilite a professores, estudantes, investigadores e até pessoal administrativo, o reconhecimento dos períodos de estudo dentro do EEES.

Na Declaração de Bolonha, a mobilidade seria a principal estratégia de enfrentamento aos muitos casos de estudantes que concluíam seus estudos sem nunca sair do país de origem, daí a necessidade de a mobilidade ser uma oportunidade real em todos os ciclos de estudo, removendo-se, todos os obstáculos a circulação das pessoas.

A mobilidade possibilitou o aumento do número de jovens presentes nas IES europeias concomitantemente possibilita a internacionalização dessas Instituições. Contudo, Bianchetti e Mattos (2011) salientam que esse processo de *aparente* internacionalização camufla orientações de organizações internacionais, principalmente o

Banco Mundial (BIRD) que se configura como uma estratégia para captação de estudantes que poderiam se deslocar para outros polos educacionais, dentre eles os EUA.

O vetor que moveu o Processo de Bolonha desde a sua formulação foi exatamente reter os estudantes no contexto da UE e evitar que continuasse a ocorrer a fuga dos cérebros. No processo de desenvolvimento das Reformas, o acordo de Bolonha passou a ser considerado como modelo exportável para outros países/regiões, na qual a ideia inicial alcançou ambições maiores, que não se resumia a evitar a saída dos estudantes europeus, mas de tornar a Europa um polo global, um referencial de nível mundial, um centro captador de cérebros que pudessem efetivamente transformar a UE em sociedade do conhecimento, digna de suas milenares instituições educacionais de nível superior.

2.4.4 O Sistema de Créditos e a compatibilidade universitária

A segunda medida trata-se do *Sistema de Créditos* ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (*European Credit Transfer System – ECTS*), em que os graus acadêmicos tornam-se compatíveis e comparáveis em qualquer universidade do bloco. O sistema de créditos foi adotado para implementação do Programa Erasmus e no contexto do processo de Bolonha, o sistema se amplia a todas as universidades.

Um elemento que merece destaque refere-se a nova forma de contabilizar os créditos, não pela quantidade de aula ministrada pelo docente, mas no quantitativo de horas que o estudante necessita para alcançar a competência definida em cada disciplina, sendo que cada crédito equivale de 25 a 30 horas de trabalho (HORTALE e MORA, 2004).

Como foi possível observar nos documentos normativos do Processo de Bolonha, desde a década de 1950 tem-se o movimento de acreditação. Primeiramente, no ano de 1953 por meio da Convenção do Conselho Europeu sobre equivalência de Diplomas que possibilitavam o acesso aos estabelecimentos universitários em nível nacional. Ao final daquela década, no ano de 1959 por meio da *Convenção sobre o Reconhecimento Acadêmico de qualificações Universitárias*. Os estudantes passaram

a ter o direito de requerer o reconhecimento da qualificação entre distintas Instituições educacionais e países.

Na década de 1980 o Programa Erasmus também se constituiu em importante vetor para o reconhecimento de diplomas, períodos de estudo. Foi no bojo do Erasmus que o ECTS ganhou status de Programa no contexto da Comunidade Europeia. No ano de 1989 o *Sistema de Créditos* ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos tornou-se oficialmente o mecanismo que possibilitava o reconhecimento do estudo, das atividades acadêmicas e para o cálculo da carga horária de trabalho dos estudantes.

Hortale e Mora (2004), destacam que alguns projetos foram adotados para implementação do Processo de Bolonha. No ano de 2001 foram três iniciativas diferenciadas: o Projeto *Tuning*; Projeto *Joint Quality Initiative*; e o *Transnational European Evaluation Project*. O primeiro foi desenvolvido, com financiamento da União Europeia, por um conjunto de universidades, com objetivo de estabelecer as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias aos estudantes em alguns cursos. O Segundo Projeto, foi desenvolvido nos Países Baixos e Bélgica, que definiu novos currículos de caráter geral, com competências básicas a serem desenvolvidas nos cursos. O terceiro Projeto, objetivou a implementação de um sistema comum de avaliação. No ano de 2003 foi desenvolvido um quarto Projeto: *Quality Culture Project*, que objetivou a produção de uma cultura de qualidade nas universidades.

Todos esse Projetos buscavam aprimorar o desenvolvimento de um sistema de créditos que servisse de referencial para a definição dos currículos e repercutisse no condicionamento de atividades acadêmicas num formato padrão. Bianchetti (2011) ressalta que o Sistema provoca a intensificação do trabalho docente porque antes *Um* crédito era equivalente a 10 horas de trabalho docente, com a implementação do Sistema passou a valer 25 horas-aluno, sem ter o aumento no quantitativo de recursos humanos, materiais, técnicos e cronológicos para que houvesse esse aumento no quantitativo de horas-aluno.

O sistema de créditos, entendido como um mecanismo da originalidade e flexibilidade do processo de Reforma, objetiva, em última instância, facilitar o processo de mobilidade acadêmica e a promoção de um currículo educacional transnacional, ao propiciar a comparabilidade e compatibilidade dos créditos cursados. O Sistema de Créditos exige dos estudantes uma formação em menor tempo, contudo, com

carga de trabalho maior e requer maior tempo laboral do corpo docente em nível de quantidade de horas de trabalho, sem a diminuição do quantitativo de estudantes.

2.4.5 O estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior - EEES

A reunião realizada em Budapeste-Viena, resultou numa Declaração promulgada no ano de 2010 na Conferência em comemoração ao lançamento oficial do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Nessa destacou-se que o Processo de Bolonha estabeleceu o EEES, sendo este um exemplo, sem precedentes de cooperação regional e transfronteiriço no ensino superior. Em decorrência do desenvolvimento do Bolonha, outras regiões despertaram significativo interesse em participar do Processo e *tornar a educação mais visível* no mapa global (DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE-VIENA, 2010).

O Estabelecimento do EEES foi possível, devido a uma série de reformas na política educacional, que culminou na formação em nível superior a partir três ciclos: o primeiro ciclo trata-se da graduação que deve ser cursada em três anos, e que possibilite o acesso do egresso ao mercado de trabalho; o segundo ciclo, pós-graduação, sendo dois anos para o mestrado e três para o doutorado.

Outro aspecto apontado para o EEES refere-se a sinergia entre ensino e pesquisa que se materializa a partir da criação do Espaço Europeu de Investigação (EEI), que preconiza a cooperação dos programas de doutorado e pós-doutorado, tanto entre as Instituições em nível nacionais quanto, transnacional.

A análise dos documentos desenvolvidos no âmbito do Bolonha, revelam, até o momento que a Política educacional de Nível Superior, no Processo de Bolonha ganha contornos de modalidade supranacional, a própria nomenclatura EEES revela o cerne transnacional do Espaço. De acordo com Dias Sobinho (2009) ocorre um movimento, a partir de uma série de ações, que culminam na possibilidade de superação de barreiras cultural e dos modelos educativos de ensino, no sentido de promover a mobilidade estudantil a partir da promoção da convergência na educação superior.

Com relação a essa convergência para o estabelecimento do EEES, alguns dos Documentos supracitados, como por exemplo, a Convenção de Lisboa, *Magna Charta* e Programa Erasmus definem orientações que fortalecem o processo de transmutação das Políticas Educacionais nacionais de nível superior na Europa para Políticas de nível transnacional. Isso porque o Processo de Bolonha - que teve sua gênese a partir da iniciativa de quatro países integrantes da União Europeia (Alemanha, França, Itália e Inglaterra) embora não tenha força de Lei - fez com que os países signatários se comprometessem em sintonizar suas Políticas Educacionais Nacionais embasadas nas Normativas que delinearão o Processo de Bolonha, o que significa um movimento por meio do qual os signatários implementam um conjunto de medidas que potencializam o movimento de transnacionalização da Educação, para além dos Estados-membros da União europeia. Um exemplo de adoção de medidas que propiciaram o EEES refere-se à criação do Projeto Tuning como uma *resposta* das universidades ao proposto no Processo de Bolonha. Tais universidades acordaram em desenvolver reformas educativas de forma cooperativa, para a criação do Espaço Europeu de Educação Superior, ou seja, para harmonização, ou *afinação* dos sistemas educacionais

Esse *modelo* extrapolou os limites regionais europeus, chegando a América Latina, EUA, China, Rússia e Ásia. Esse amplo alcance, é inclusive condizente com os objetivos iniciais do Processo. Não é de se estranhar que dados de 2015 revelam que 48⁷¹ países o integram (nem todos da União Europeia), com mais de 4 mil instituições de ensino superior que continuam a adaptar os seus sistemas de ensino, tornando-os mais compatíveis com as outras instituições, num verdadeiro processo de harmonização educacional.

Alguns autores tem indicado que o Processo de Bolonha se desenvolve na mesma prerrogativa de livre circulação comercial da União Europeia, contudo, a sua efetivação que possibilitou a mobilidade estudantil e o estabelecimento de um EEES, somente ocorreu devido a livre iniciativa e protagonismo dos Signatários que se comprometeram e executaram uma série de ações independentes, por meio da cooperação intergovernamental, que resultou no processo em si (ANTUNES, 2007; CACHAPUZ, 2009; FRONZAGLIA, 2011).

⁷¹ Mais informações podem ser acessadas em < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf>. Acessado em agosto de 2016.

As orientações preconizadas pela União Europeia, por meio dos Documentos Referenciais do Processo de Bolonha, assumidas e executadas pelos países de forma independente, constituem-se no principal vetor que definem as políticas educacionais de nível superior na modalidade transnacional. Os países que não aceitam tais orientações acabam ficando isolados ou marginalizados do processo de integração europeu. Hortale e Mora (2004, p. 946) salientam que o Processo de Bolonha pertence a “[...] todas e cada uma das nações europeias em que a UE atua como dinamizadora”.

O tratado de criação da União Europeia (1992)⁷², como exposto, enfatizava que o interesse em incentivar a cooperação entre os Estados-membros, no que tange ao conteúdo de ensino e organização do sistema educativo (no intuito de desenvolver a dimensão europeia de educação, incentivar a mobilidade de estudantes e professores, o reconhecimento dos diplomas e convalidação de estudos, a cooperação entre os estabelecimentos de ensino, entre outros), que pode ser observado muito enfaticamente na implementação do Processo de Bolonha por meio dos documentos resultantes das encontros de implementação do processo.

O reconhecimento da Europa para além dos aspectos econômicos, entendida pela UE como *lócus* de civilização eficiente, aliás é um dos principais elementos que fomentam o processo de reformas Educacionais no âmbito do Bolonha, de modo que a mesma possa ser reconhecida como Europa do conhecimento, ou como uma Europa bem-sucedida economicamente, por definir estratégias que promovem a empregabilidade, a competitividade e o crescimento econômico, por estabelecer a sociedade do conhecimento.

A Política Educacional é exposta nos documentos referenciais do Processo de Bolonha como um bem público e universal e portanto, deve permanecer público os aspectos de normatização e financiamento, no qual a autonomia das Instituições de Educação Superior, torna-se relativa, uma vez que são condicionadas pelo Processo de Bolonha a implementar as mudanças propostas.

O financiamento preconizado nas normativas referem-se apenas ao primeiro ciclo que corresponde a graduação, com duração de três anos. Bianchetti e Matos (2011) salientam que o Estado noutra hora financiava os estudos por até cinco anos,

⁷² Discutido no tópico 2.5.1. O Tratado de Maastricht: a criação da União Europeia

e reduziu esse custeamento para apenas três anos, coerente com o período de graduação, o que impulsiona o estudante rapidamente ao mercado de trabalho. O Estado não se responsabiliza pelo custeio de bolsas de pós-graduação, uma vez que são concebidos como períodos formativos *autossustentáveis*. Assim, é possível inferir que os pressupostos educacionais europeus preferem um Estado que prepare os jovens cidadãos para se tornarem economicamente produtivos.

No EEES a partir dos pressupostos europeus, deve ser desenvolvida para construção de uma sociedade estável, pacífica e democrática, em um processo de harmonização dos sistemas educativos no sentido de compatibilidade dos créditos, que a mobilidade dos estudantes inclusive de outras regiões para além da Europa é fundamental, coerente, inclusive com uma orientação de formação transnacional preconizada nos documentos do Processo de Bolonha.

Essa dimensão europeia de educação pretende dar respostas às demandas da própria Europa, em relação a formação de pessoal de alto nível com alta empregabilidade, assim, “[...] somente ocasionalmente se fala numa Europa de cidadãos, baseada em princípios humanísticos” (MELLO e DIAS, 2011, p. 418).

A mobilidade estudantil é possível devido a instituição do EEES que tem nela um de seus principais objetivos, daí a necessidade de implementação de ações e estratégias de trabalho para o alcance da mobilidade, que somente é possível por se tratar de um Espaço com atratividade, que está intimamente relacionada a valorização dos aspectos tradicionais e culturais da Europa, além da real possibilidade de se efetivar as qualificações, dos distintos perfis curriculares, a realização de intercâmbios, e oferta de bolsas de estudo, propagandas e diversas formas de informações com realização de seminários e conferências, que se constituiriam em principais mecanismos viabilizadores de atração dos estudantes. O sistema de graus legíveis e comparáveis é fundamental nesse processo de mobilidade. Dele resulta a facilidade na posterior equivalência dos créditos, além de maior possibilidade de competitividade e empregabilidade de egressos.

Outro aspecto que pode ser observado como um dos eixos evidenciados para o estabelecimento do EEES refere-se a dimensão social⁷³ que é definida na Declaração de Bolonha (1999) como a consciência de partilhar cultura, valores e o sentimento de pertença a um espaço social comum. Essa dimensão foi considerada importante para que a mobilidade se efetivasse. Caracterizada como medidas Estatais para garantir o acesso, permanência e conclusão de estudos, por meio de bolsas, serviços de orientação e aconselhamento estudantil. A dimensão social também abrange ações de integração e representatividade das distintas nações europeias. É caracterizada como especial aspecto que possibilita a atração de estudantes, e também impede que migrem para instituições estrangeiras não europeias.

Com a implementação de ações em nível transnacional para criação de um EEES, tem-se o questionamento em relação ao grau de responsabilidade dos Estados-nação em relação a educação, que implementa a Política Educacional sob orientação supranacional europeia.

Hortale e Mora (2004) salientam que a ideia de processo de reformas para a formação do EEES não foi democrática por não ter sido forjado no seio da universidade, mas a partir de orientações de dirigentes políticos que delimitaram ações que gradativamente foram assumidas pelas instituições educacionais.

Para Dias Sobrinho (2009) trata-se de uma reforma legal, condicionada de cima para baixo, na qual as Instituições Universitárias não foram chamadas para o debate, não tiveram a oportunidade de participar efetivamente das discussões e decisões, o que tornou a autonomia das universidades relativa no processo de estabelecimento do EEES.

Esse aspecto pode ser percebido, de acordo com Cachapuz (2009), principalmente no estabelecimento da nova estrutura formativa em graus, no qual algumas questões centrais não foram atendidas de forma adequada, como os aspectos pedagógicos, a questão da qualidade, e o processo de aprendizagem ao longo da vida. Percebemos que os Estados-nação também não são protagonistas no processo, uma vez que parece haver uma espécie de desnacionalização da educação superior.

2.5 Algumas considerações referentes ao Processo de Bolonha

⁷³ Dimensão social foi viabilizada principalmente a partir do ano de 1987 com a implementação do Programa Erasmus que previa bolsas de estudo para custear a mobilidade.

Nesta seção desenvolvemos uma reflexão, no sentido de capturar a singularidade do objeto de nossa pesquisa, na busca pela compreensão do movimento realizado pela UE que desaguou no Processo de Bolonha. Compreendemos os mecanismos utilizados que, em última instância culminou, na adoção de uma estratégia em que a Política Educacional ganhou centralidade para a consecução dos objetivos da UE.

Desde a década de 1950 com a instituição do CECA -Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1952) e outros (como a constituição do Tratado de Roma (1957); CEE – Comunidade Europeia de Energia Atômica (1957); até o Tratado da União Europeia (1993) a estratégia utilizada foi a de estreitar e fortalecer e os laços entre os países, inclusive com relação a Política Educacional, na criação de uma sociedade do conhecimento, no início dos anos 2000.

A educação universitária pós segunda guerra mundial, foi afetada em dois eixos: a) uma pressão pelo direito a educação e democratização do acesso a universidade e, b) nos imperativos econômicos exigentes pela maior qualificação para o trabalho nos setores chave da indústria (SANTOS, 2011). A partir da década de 1970, o cenário se modificou com uma considerável contradição entre a diminuição de gastos Estatais “[...] na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica [...], no conhecimento técnico-científico [...] e na formação de uma mão de obra altamente qualificada” (SANTOS, 2011, p. 25, passim).

A *sintonia* dos sistemas educacionais regionais, como salientado por Dale (2009) não existia na década de 1980. Nessa época a educação era entendida como uma questão nacional, baseada na ideia de sistemas educacionais adotados em praticamente todos os países que se tornaram independentes a partir da década de 1940. Contudo, na atual conjuntura os modelos regionais - transnacionais de educação superior estão tão assimilados nos Estados-nação, tão naturalizados e parecem tão plausíveis que ninguém problematiza sua existência, ao contrário, os Estados-nação, ou até mesmo as IES aderem aos modelos regionais (ainda que de forma induzida), harmonizam os sistemas educacionais, elaboram propostas e documentos de base que possibilitem reformas e por fim implementação as reformas. Em menos e meio

século a política de educação superior caminha a passos largos para a transnacionalização.

O contexto da década de 90 revelou uma contradição, que impulsionou o processo de adesão aos modelos regionais de educação: por um lado “[...] o crescimento da mão de obra qualificada ligada a economia baseada em conhecimento, por outro, não o decréscimo, mas antes o crescimento explosivo de emprego de baixíssimo nível de qualificação” (SANTOS, 2011, p. 25). Daí que a universidade nessa década foi confrontada, por um lado, pela “[...] rigidez da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado”. Esse problema foi resolvido da seguinte forma: “[...] pela criação de sistemas não universitários de formação por módulos e, por outro lado, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e, finalmente, pela educação permanente”. Essa estratégia fez com que a universidade se transformasse gradualmente, “[...] num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (SANTOS, 2011, p. 26, *passim*). Na qual até mesmo a educação permanente se transformou em *educação para o mercado permanente*. Até mesmo a maior autonomia das universidades cedeu lugar a adaptação às exigências da economia.

Aprendemos neste estudo que o incipiente processo de aproximação dos países europeus, para se recuperar no pós-guerra, foi cedendo lugar a um audacioso conjunto de ações desenvolvida ao longo de cinquenta anos, nos quais a atual UE buscou ampliar e fortalecer sua hegemonia. Desenvolvemos um árduo processo de levantamento de documentos, por vezes de difícil acesso. Analisamos tais documentos, ações e projetos que a partir da década de 1960 delinearam um caminho que culminou, na década de 1990 com a implementação do Processo de Bolonha. Esse último exigiu dos signatários uma série de reformas, sem precedentes no qual o processo formativo deve pautar-se numa metodologia baseada em competências, que seja quantificável e mensurável por meio de Sistema de Créditos, para possibilitar a compatibilidade dos currículos universitários e a mobilidade estudantil nos limites geográficos da Europa.

Todo o Processo de Bolonha, foi arquitetado e meticulosamente monitorado para estabelecer a *sociedade do conhecimento* no Espaço Europeu de educação Superior – EEES, que em última análise relaciona-se às ambições econômicas da UE

na arena de embates de concorrência capitalista, principalmente, para concorrer contra os EUA, no que se refere a educação de nível superior. Trata-se de um conjunto de ações implementadas a fim de evitar a fuga dos cérebros – estudantes europeus se deslocando para realizar seus estudos em outros países/regiões -, mas além disso, tornar a UE um centro atrativo de estudantes a nível global, um vetor de conhecimento sem precedentes.

Para Dale (2009), no período inicial de implementação do Bolonha, até mesmo o que se conhecia sobre modelos educacionais regionais estavam se modificando de acordo com as mudanças mais amplas na economia política global. Estava em processo um novo momento da governança global, principalmente ao enfatizar o movimento da União Europeia em exportar o modelo do EEES para a América Latina, que ocorreu por meio do Projeto Tuning, como destacamos a seguir.

3. O PROJETO ALFA TUNING NA AMÉRICA LATINA: SINTONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANO AO EUROPEU

A contextualização do Tuning Europeu como referencial e desencadeador de adesões por países signatários e/ou blocos regionais não tardaria a se manifestar, como seria o caso da América Latina, quer pelo envolvimento de parcerias anteriormente estabelecidas como o Projeto ALFA, quer pela orientação técnica e econômica que orientaram a respectiva inclusão.

Alguns autores (EIRÓ E CATANI, 2011; DIAS SOBRINHO, 2009; HORTALE, MORA, 2004) têm chamado atenção para as reformas universitárias oriundas da adoção dos modelos de educação europeu, que, em última instância, possibilita a perpetuação da ideia de supremacia europeia, uma vez que, a política de educação nacional é implementada para a formação de uma tipologia específica de cidadão, para o alcance de objetivos específicos, desenvolvido em confluência com um projeto político, econômico e social objetivado.

Na Europa o Processo de Bolonha foi efetivado devido a criação do Projeto Tuning que viabilizou a criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Na América Latina esse espaço ainda é inexistente, entretanto, um fator de coalizão que se pode destacar é a inclinação para a influência de blocos regionais economicamente hegemônicos, que desde a segunda grande guerra se dá pelo referencial norte-americano e mais recentemente pelos investimentos e financiamentos do bloco europeu. Portanto, são campos a serem demarcados, no estabelecimento *arranjos além* blocos que são orientados pela dimensão do capital, que transcendem fronteiras, portanto, ressignifica como diz Dale (2009) a noção tradicional de regionalismos.

Nessa seção, inicialmente situa-se a implementação do Tuning Europeu como pano de fundo, bem como, a adesão, construção e implementação do Projeto *Alfa Tuning América Latina* (PATAL). É necessário clarificar que esse percurso além de problematizar a caracterização dessa adesão, reflete sobre o processo de transnacionalização e como diz Haesbaert (2015) numa desterritorialização que se reterritorializa por meio da expansão de influência e domínio. Traz-se como

recorrência do contexto a experiência brasileira nesse panorama, não como política de Estado, mas pela manifestação institucional via representantes respectivos.

Os documentos referenciais nos quais embasamos nossa argumentação são: Relatório Informe Final Fase Um (GONZALES e WAGENAAR, 2003); Relatório Estrutura Educacional *Tuning* na Europa fase II (GONZALES E WAGENAAR, 2006); Reflexões e Perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final/Projeto *Tuning América Latina* (2004-2007) (BENEITONE *et al*, 2007) e “Um Modelo de Avaliação de Inovação social Universitária Responsável -ISUR- (VILLA *et al*, 2014); os Comunicados resultantes das reuniões realizadas em Declaração do Rio de Janeiro (1999); Praga (2001); Berlim (2003); Compostela (2004) e Bergen (2005) e as informações disponibilizadas no Site Oficial do *Tuning*.

Além dos documentos citados, desde 2013 novas regulamentações demarcam o processo de implementação do *Tuning* na América Latina, como o CLAR - Crédito latino americano de referência (2013); ISUR – Modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (2014); Meta-perfis e perfis, uma nova aproximação para os diplomas na América Latina (2014), os quais serão objetos de nossa análise na última parte desta tese.

3.1 A criação do Projeto Tuning Europeu – Tuning-ESE

Para o alcance dos objetivos propostos no Processo de Bolonha, algumas instituições dos países signatários, acordaram e elaboraram uma estratégia para redefinição dos currículos a partir de um ponto comum, baseada em competências, que ficou denominado Estrutura Educacional *Tuning* na Europa (em inglês -*Tuning Educational Structures In Europe – Tuning-ESE*) que possibilitou a harmonização dos programas educacionais.

Esse processo ocorreu ao findar dos anos 2000, no qual, um grupo de universidades signatárias do Bolonha, lideradas pela Universidade de Deusto em Bilbao/Espanha e Universidade de Groningen/Países Baixos, acordaram em elaborar uma linha pedagógica dos cursos universitários, a partir do modelo das competências, num processo denominado *Tune*, ou seja, relacionado a instrumentos musicais, traduzido do inglês, *afinação* que ocorre sem dissonâncias, como numa orquestra. A nomenclatura *Tuning* foi utilizada no intuito de fazer analogia a uma orquestra, na qual, cada músico,

individualmente toca um instrumento, trabalhando em equipe para atingir um objetivo comum, que resulta numa arte harmônica (GONZALES e WAGENAAR, 2003).

Portanto, essas Universidades elaboraram um Projeto para atender ao proposto no Processo de Bolonha, ou seja, o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior. As razões para implementação do Projeto *Tuning* foi “[...] a necessidade de implementar a nível das instituições universitárias o processo de que desaguou na Declaração de Bolonha de 1999, utilizando as experiências acumuladas nos programas ERAMUS e SOCRATES desde 1987” (GONZALES e WAGENAAR, 2003, p. 26), e ainda para aproveitar o Sistema Europeu de Transferência de créditos (ECTS). A proposta referia-se a um Projeto piloto, que foi apresentado à Comissão Europeia, aprovado, e posteriormente desenvolvido. Esse Projeto representa em última instância a *consciência* dentro do Processo de Bolonha (GONZALES e WAGENAAR, 2006).

A implementação do *Tuning-ESE* foi impulsionada por meio dos encontros realizados em Sorbone-Bolonha-Praga-Berlim-Bergen, por meio dos quais os ministros da educação buscavam dar materialidade ao EEES, fazendo-se necessário, para tanto a compatibilidade, comparabilidade e competitividade educacional. Para a criação desse Espaço, a sintonização das universidades foi fator preponderante, de modo que sua ampla gama de cursos e tradições diferentes, fossem gradativamente harmonizadas. Esse *modelo*, como destacaremos em seguida, extrapolou os limites regionais europeus (GONZALES e WAGENAAR, 2003).

A primeira fase do *Tuning-ESE* foi realizada entre os anos de 2000 a 2002 e a segunda fase de 2003 a 2004. Nas duas fases, o Projeto estabeleceu uma metodologia na qual foram definidas competências que o estudante deveria adquirir no processo formativo, e não uma relação de conteúdos acadêmicos que deveriam ser apreendidos no decorrer dos estudos, em decorrência as universidades europeias buscaram um consenso:

[...] sobre quais devem ser as habilidades, tipo de informações, valores que os estudantes devem adquirir para obter uma formação profissional. Assim, ‘a capacidade de abstração, análise e síntese’ é uma competência, e igualmente ‘a capacidade para organizar e planejar o tempo’. Outra competência

é a capacidade de comunicação oral e escrita', uma competência (que é um valor) é 'o compromisso ético' (ABOITES, 2010, p. 130, *tradução nossa*)⁷⁴.

Na primeira fase do *Tuning-ESE*, as universidades optaram pelo estabelecimento de pontos de referência comuns que possibilitasse a convergência dos títulos. Finalizaram esse primeiro momento com a publicação de um relatório, o *Informe Final Fase Uno*⁷⁵ (GONZALES e WAGENAAR, 2003), no qual consta que nesse primeiro momento participaram cem instituições educacionais de nível superior. Nessa fase, o *Tuning* centrou-se nas estruturas educativas e no conteúdo dos estudos de sete grandes temas: Administração de Empresas, Educação, Física, Geologia, História, Matemática e Química.

Os organizadores do *Tuning* consideraram como eixo central a estrutura educativa, uma vez que o sistema educativo é de responsabilidade Estatal, mas a estruturas e conteúdo de estudo são de responsabilidade das universidades, o que possibilitaria a *sintonia* de todas as instituições educacionais de nível superior que aderissem ao Projeto. Portanto o *Tuning* aborda todos os temas destacados no Comunicado de Praga (2001). A primeira fase centrou a atenção ao conceito de perfil de titulação, baseado na consulta as partes interessadas, ou seja, os *stakeholders* (professores, estudantes, graduados, empregadores, organizações de profissionais) para definir as competências genéricas e específicas dessas áreas de conhecimentos.

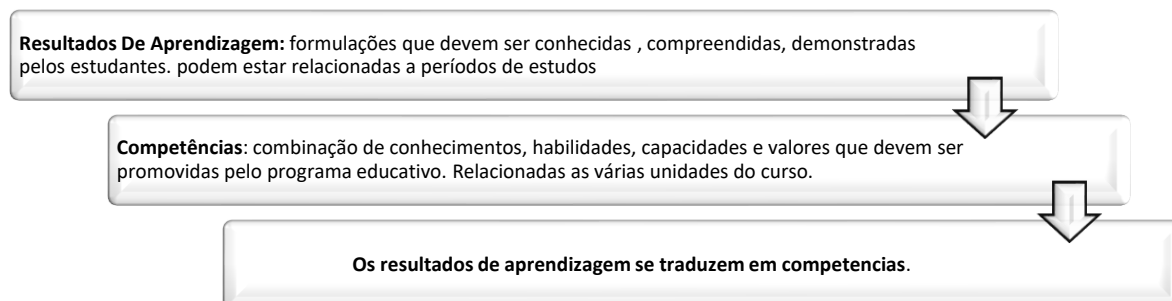
A partir da implementação do *Tuning*, o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) deveria ser aprimorado tornando-se, para tanto, um Sistema de Transferência e Acumulação de Créditos. Esse último, deveria ser embasado no volume de trabalho do estudante (contabilizado pelo tempo de trabalho) e resultados de aprendizagem que se expressam em competências adquiridas pelos estudantes. O crédito passa a ter um valor absoluto e não relativo. A partir do *Tuning*, em toda Europa foi adotado o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, ainda que continue com a nomenclatura ECTS, para evitar confusões (GONZALES e WAGE-

⁷⁴ No original: [...] 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 competencias es "la capacidad de comunicación oral y escrita", una competencia (que es un valor) es "el compromiso ético" (ABOITES, 2010, p. 130).

⁷⁵ Disponível em: <http://Tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2016.

NAAR, 2006). Durante essa primeira fase foram definidos: o *perfil*, *resultado de aprendizagem e competência*. Havendo uma clara distinção entre esses dois últimos verbetes, conforme explicitamos na figura a seguir:

Figura 1: relação entre resultados de aprendizagem e competências



Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

No *Tuning* foram definidas cinco linhas de ação, sendo:

- 1) Competências genéricas
- 2) Competências específicas de cada área
- 3) A função do ECTS como um sistema de acumulação
- 4) Enfoques de aprendizagem, ensino e avaliação
- 5) A função de promoção de qualidade no processo educativo.

As três primeiras linhas de ação foram trabalhadas no *Tuning-ESE I*, na segunda fase do projeto foram contempladas as duas restantes, finalizada com a publicação do Relatório denominado Estrutura Educacional *Tuning* na Europa II⁷⁶ - *Tuning Educational Structures In Europeu II*⁷⁷ (GONZALES E WAGENAAR, 2006). Nesse documento as universidades propuseram que os programas de estudo fossem desenvolvidos de forma comparável e compatível a fim de facilitar o reconhecimento acadêmico e a mobilidade na região. Nesse Relatório consta que a adesão da América Latina ao Projeto *Tuning* Europeu foi uma das grandes conquistas dessa segunda fase. Esse fato é considerado o pontapé inicial para uma dimensão global do *Tuning*.

A terceira fase do *Tuning-ESE* foi realizada entre os anos de 2005 e 2006, do qual foi publicado um Relatório denominado *Tuning Educacional Structures in Europa: la contribución de las universidades al proceso de Bolonia* (UNIVERSIDAD DE

⁷⁶ Disponível em <http://www.unideusto.org/Tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2016

⁷⁷ Disponível em <http://www.unideusto.org/Tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2016

DEUSTO, 2006). Nessa fase manifestaram interesse em participar do Projeto universidades de países da Rússia, Japão, Canadá, Índia e Austrália. A principal preocupação do *Tuning-ESE* nessa terceira fase foi o doutorado. As publicações resultantes são sintetizadas no quadro que segue.

Quadro 06: publicações resultantes da implementação do Tuning-ESE

AUTOR/ANO	TÍTULO	LINK
Gonzales e Wagenaar (2003)	Tuning Educational Structures in Europe: final Report. Pilot Project – phase 1	http://www.unideusto.org/tuning/images/stories/Publications/Tuning_phase1_full_document.pdf
Gonzales e Wagenaar (2006)	Tuning Educational Structures in Europe II: La contribucion de las universidades al Proceso de Bolonia.	http://www.unideusto.org/tuning/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf
Universidad de Deusto (2006)	Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia	http://www.unideusto.org/tuning/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf

Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

O *Tuning* que vinha sendo implementado desde o ano de 2000, até o final de 2004 se restringia exclusivamente aquela região e envolvia mais de 175 Universidades europeias, que realizaram um trabalho intenso no sentido de possibilitar o estabelecimento de pontos de referência, compreensão e confluência acadêmica (BENETONE *et al*, 2007). Participaram desse processo 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, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedônia, Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia Herzegovina, Ucrânia, Montenegro e Cazaquistão.

As universidades desses países elaboraram uma metodologia que pudesse *facilitar* a compreensão dos planos de estudo e sua posterior comparação, para tanto estabeleceram cinco linhas organizacionais nas distintas áreas de conhecimento. Essas linhas organizacionais foram discutidas nas áreas temáticas trabalhadas *Tuning-ESE* 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.

Com relação, as competências no âmbito do *Tuning* foram divididas em três tipos, conforme destacamos no quadro a seguir:

Quadro 07: competências no âmbito do Projeto Tuning

<i>Competências genéricas</i>	Instrumentais	Capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas
	Interpessoais	Capacidade individual e habilidade social que envolve interação e cooperação
	Sistêmicas	Capacidades e habilidades relacionadas com sistemas globais (visão e gestão de grupo)
<i>Competências específicas</i>	Vinculada a titulação	Saber, saber fazer, saber estar, e, saber ser
<i>Competências específicas</i>		Disciplinares, profissionais e acadêmicas

Fonte: elaborado pela autora para este estudo.

As competências genéricas seriam fundamentais para a preparação do estudante, de modo que o mesmo consiga alcançar conhecimentos para enfrentar o novo papel que deverá desempenhar enquanto profissional. As competências específicas possibilitariam o desenvolvimento de habilidades relacionadas a titulação específica que o estudante está cursando (UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2006).

A adoção dessas estratégias pelas universidades teria ocorrido devido a necessidade de colaboração com o aprimoramento da qualidade de educação universitária na região, no intuito de fortalecer e destacar o cenário educacional europeu, tornando-o um setor sólido e referência para outros países e continentes.

Contudo, salientamos que quando se fala em qualidade, algumas expectativas nem sempre são atendidas, principalmente ao observarmos a intenção subjacente ao projeto, uma vez que não é possível identificar uma qualidade vinculada a uma formação crítica, ao contrário, conforme consta no Relatório, o objetivo é o fortalecimento do cenário econômico da Europa:

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 (MELLO e DIAS, 2011, p. 418).

A política educacional é utilizada como uma estratégia que pode viabilizar a melhoria no cenário econômico europeu. De acordo com Dale (2009) a UE se empenha para constituição de uma política educacional com objetivos econômicos e geopolíticos, conforme podemos observar na implementação do Processo de Bolonha e *Tuning*, que se propaga a outras regiões, como China, Rússia, Estados Unidos, países

asiáticos, América Latina, entre outros. As características do Projeto *Tuning* na América Latina, destacamos a seguir.

3.2 O processo de adesão da América Latina ao *Tuning* Europeu

A expansão do Processo de Bolonha no estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior que extrapolasse as fronteiras regionais europeias era uma das principais metas da dimensão global do Bolonha, por isso, era forte a intenção europeia de *sintonizar* os sistemas educacionais de outras regiões ao Sistema Europeu de Educação. É nesse contexto que América Latina e Caribe demonstram interesse em participar desse processo.

Como destacado *Tuning-ESE* foi criado na Europa, no ano de 2000 para viabilizar o processo de *afinação* educacional no interior do Processo de Bolonha, ou seja, esse Projeto foi forjado no contexto do Bolonha para a constituição efetiva do EEES.

É necessário salientar que desde a década de 1980, o acirramento das orientações e ajustes neoliberais na América Latina e Caribe, evidenciaram a necessidade de modernizar a região e suplantar possíveis entraves que causavam lentidão nas instituições econômicas, sociais e administrativas. É nesse contexto, que no final dessa década, os ministros da Educação, reuniram-se na I Conferência Ibero-americana de Educação (Havana, Cuba, 24 a 26 de novembro de 1988⁷⁸), promovida pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Debateram o mote da revolução tecnológica, robótica, microeletrônica, engenharia genética e novos materiais e sinalizaram que:

5. A experiência histórica nos permite antecipar que haverá mudanças significativas na forma como os processos de trabalho são organizados, a natureza da divisão internacional do trabalho, as hegemonias por país e região, as condições setoriais de produção, as condições da vida e do trabalho da população dos diferentes países e no papel e funcionalidade da América Latina (OEI, 1989, *tradução nossa*).⁷⁹

⁷⁸ Todas as Declarações das Conferências Ibero-americanas podem ser acessadas em: <<http://oei.org.br/declaracoes>>.

⁷⁹ No original: La experiencia histórica permite anticipar que habrán de producirse cambios significativos en la forma de organización de los procesos de trabajo, en la naturaleza de la división internacional del trabajo, en las hegemonías por países y regiones, en las condiciones sectoriales de producción, en las condiciones de vida y de trabajo de la población de los diversos países y en el rol y funcionalidad de Iberoamérica.

Esse contexto favoreceu a aproximação entre União Europeia e América Latina, por meio do Programa ALFA, que desde o ano de 1994 contribui com a capacitação das IES na América Latina e incentiva a cooperação acadêmica entre América Latina e União Europeia. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014). O ALFA integra o Setor de Desenvolvimento e Cooperação Internacional da União Europeia e contribui para construção de uma área comum de ensino superior latino americano. O ALFA foi desenvolvido por meio de três fases⁸⁰:

1. ALFA I (1994-1999), com financiamento de 31 milhões de euros;
2. ALFA II (2000-2006), com o montante de 54,6 milhões de euros;
3. ALFA III (2007-2013), com a quantia de 75 milhões de euros, para financiar uma diversidade de projetos como objetivo de melhorar a qualidade, relevância e acessibilidade do ensino superior na América Latina, bem como, fortalecer a integração regional com a criação do Espaço de Educação Superior latino americano.

No ALFA III foram desenvolvidos 51 projetos⁸¹, que envolvem 494 instituições: 153 da União Europeia e 341 na América Latina, distribuídos pelos 46 países⁸², (sendo 27 países da União Europeia e 18 da América Latina). O Alfa III objetiva:

- Melhorar a qualidade da educação superior e sua pertinência às necessidades sociais, criando vínculos entre as instituições de Educação Superior e o mercado.
- Favorecer o acesso a permanência dos estratos menos favorecidos da sociedade às IES.
- Modernizar, reformar e harmonizar os sistemas de educação superior na América Latina.

O ALFA é uma ação de amplo espectro que busca a consolidação do Espaço Comum de Educação Superior da União Europeia e América Latina e Caribe, por meio

⁸⁰ Informações disponível na Plataforma da Comissão Europeia. Disponível em <https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/alfa_en>.

⁸¹ Para mais informações acessar < <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/8b7c5524-1970-444a-9fc3-90ef554f2366>>.

⁸² Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, República Checa, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, România e Suécia. Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai y Venezuela.

do financiamento e assessoria técnica da UE. O Projeto Alfa Tuning América Latina - PATAL integra os 51 projetos desenvolvidos no âmbito do ALFA. Com os laços entre UE e América Latina, estreitados, por meio do Projeto Alfa, quando do encontro que resultou na Declaração do Rio de Janeiro⁸³, a tônica do discurso girou em torno da cooperação inter-regional, inclusive, no âmbito educacional. Desse mote, destacamos: estabelecimento de um grupo inter-regional, para supervisionar, estimular e discutir as prioridades de ação, dentre elas, a educacional, cultural, técnica e científica (Art.9º); compromisso com o estabelecimento de uma associação sólida entre América Latina, Caribe e União Europeia, na esfera educativa, cultural e humana (Art. 54); estimular os intercâmbios inter-regionais entre os atores das áreas educacional e cultural (Art. 61); fortalecer a cooperação educativa com especial ênfase a educação básica, formação profissional, e cooperação entre as instituições de educação superior, incluindo as universidades e educação a distância (Art. 63) (UEALC - DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1999).

Após o estabelecimento dessas metas, no ano seguinte, quando foi realizada em Paris, no ano de 2000, a *Conferência dos Ministros da Educação da União Europeia, América Latina e Caribe sobre o Ensino Superior*, os representantes de 48 países fortaleceram ainda mais os objetivos propostos na Declaração do Rio de Janeiro, ao estabelecerem e uma Comissão de Seguimento que elaborou o Plano de Ação 2002-2004 que resultasse num espaço compreendendo essas três regiões e estabelecendo definitivamente Espaço Comum de Educação Superior – União Europeia, América Latina e Caribe e Caribe⁸⁴ - *ECES-UEALC*.

No ano seguinte, mais um passo foi dado para o fortalecimento da estratégia educacional inter-regional da UE, a Conferência de Praga⁸⁵, realizada no ano de 2001, na qual, os representantes de 32 países signatários, reuniram-se com objetivo de analisar os progressos alcançados no Processo de Bolonha, e estabeleceram as novas metas e prioridades para os próximos anos, que foram:

⁸³ Disponível em < <http://www.europarl.europa.eu/delegations/noneneurope/idel/d12/docs/cumbrede-rio/declaracionfinales.htm#>>. Acessado Agosto de 2014.

⁸⁴ Informações disponíveis na Declaração de Compostela. Disponível em <http://www.usc.es/en/gobierno/reitoria/iberoam_pt.html>. Acessado em Março de 2016.

⁸⁵ Essa e demais declarações poderão ser acessadas em < http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf>. Acessado em Março de 2016.

- 1) Adoção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis;
- 2) Adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais;
- 3) Estabelecimento de um sistema de créditos;
- 4) Promoção da mobilidade;
- 5) Promoção da cooperação Europeia na Garantia da qualidade;
- 6) Promoção da dimensão Europeia de ensino superior;
- 7) Aprendizagem ao longo da vida;
- 8) Envolvimento de Instituições de ensino superior e estudantes;
- 9) Promoção da atratividade da área europeia do ensino superior para os estudantes da Europa e de outras partes do mundo.
- 10) Continuação e acompanhamento

Com relação ao nono objetivo, os Ministros ressaltaram que a “[...] a legalidade e comparabilidade dos graus acadêmicos de Ensino Superior Europeu, no resto do mundo, *deverão ser aumentadas*” (grifo nosso). Pode-se afirmar que a implementação do *Tuning* na América Latina, e nas demais regiões onde está sendo implementado, é coerente com esse objetivo, uma vez que se observa, como será destacado mais adiante que existe um movimento de convergência do sistema educacional latino-americano e também de outras regiões do mundo, ao Espaço Europeu de Educação Superior.

O Plano de Ação para 2002-2004 que mencionamos, foi apresentado e aprovado na Cúpula de Chefes de Estado e de Governo, realizado em Madrid⁸⁶, em 17 de maio de 2002 (UEALC. DECLARAÇÃO DE COMPOSTELA⁸⁷). Na Declaração de Madrid os representantes das três regiões comprometeram-se, entre outros, a promover a cooperação nos domínios da cultura, educação, ciência, tecnologia, e ainda, no âmbito social e humano, por meio principalmente dos artigos 29 e 30, nos quais destacam o incentivo ao Programa Alfa *Tuning* para a Educação Superior e salientam o programa de bolsas de estudo da UE para a América Latina (Art. 29). Também recomendam a promoção do Plano de ação 2002-2004 para a criação definitiva do Espaço Comum

⁸⁶ Declaração de Madrid. Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/ii_17_5_2002_madrid_pt.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2015.

⁸⁷ Disponível em <http://www.usc.es/es/gobierno/reitoria/iberoam_pt.html>. Acesso em 13 de Julho de 2015.

de educação superior para as três regiões, América Latina, Caribe e Europa (Art. 30) (UEALC. DECLARAÇÃO DE MADRID, 2002).

Nesse mesmo ano de 2002, foi realizada na cidade de Córdoba-Espanha, no mês de outubro, a IV Reunião de Seguimento de um Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES-UEALC), no qual sete universidades europeias e oito universidades da América Latina, decidiram definitivamente sobre a elaboração de uma proposta de trabalho no âmbito do Projeto Alfa Tuning América Latina (PATAL). No Quadro 07 destacamos, as Universidades que participaram da elaboração da Proposta do PATAL.

Quadro 08: universidades que participaram da elaboração da proposta do PATAL

Alemanha	<i>Technische Universität Braunschweig</i>	Argentina	Universidad Nacional de la Plata
Espanha	<i>Universidad de Deusto</i>	Brasil	Universidade Estadual de Campinas
França	<i>Université Paris IX Dauphine</i>	Chile	Universidad de Chile
Itália	<i>Università di Pisa</i>	Colômbia	Pontificia Universidad Javeriana
Países Baixos	<i>Rijksuniversiteit Groningen</i>	Costa Rica	Universidad de Costa Rica
Portugal	<i>Universidade de Coimbra</i>	Guatemala	Universidad Rafael Landívar
Reino Unido	<i>Bristol University</i>	México	Universidad de Guanajuato
		Venezuela	Universidad Católica Andrés Bello

Fonte: elaborado pela autora com base em Beneitone *et al* (2007).

A proposta foi aprovada e passou a ser implementado a partir de 2004. Essa Reunião marcou o início do processo de mundialização do Bolonha, no qual os países mais ricos influenciam a condução da Política Educacional em nível superior dos países mais pobres. Como foi exposto desde a Declaração de Bolonha, se fortalecia a ideia de estender o EEES para a América Latina e Caribe. A participação dos respectivos Comitês, somados ao da União Europeia, forjaram o Espaço ECES-UEALC de educação superior, no qual as três regiões poderiam realizar intercâmbios por meio da *afinação* dos sistemas educacionais. Esse objetivo deveria ser realizado nos marcos do Processo de Bolonha.

Como se pode perceber, com o decorrer do tempo, o objetivo de europeização da educação superior ganhou força, como pode ser observado nos Comunicados posteriores resultantes das Conferências realizadas nos anos de 2003 e 2005, em Berlim e Bergen respectivamente, as quais sinalizaram a necessidade de realizar parcerias para propagar a metodologia em relação as qualificações e demais valores preconizados pela reforma.

A partir de 2007, o Espaço Europeu de Educação Superior se torna um Programa de configuração global, no qual os Ministros destacam “Os avanços dos últimos anos nos aproximaram significativamente da realização do Espaço Europeu de Educação Superior⁸⁸”. Esse espaço considerado fundamental para “[...] facilitar a mobilidade, aumentara a empregabilidade e fortalecer a atração e a competitividade da Europa⁸⁹”. Em relação especificamente ao contexto global do EEES, no documento os ministros destacam que adotaram a estratégia do EEES num cenário global, portanto, os mesmos se comprometeram a trabalhar em áreas fundamentais, tais como, melhorar a informação e fomentar a atração e competitividade do EEES, além disso, fortalecer a cooperação e igualdade entre as partes, intensificar o diálogo e melhorar o reconhecimento das qualificações (COMUNICADO DE LONDRES, 2007).

As perspectivas enunciadas no Comunicado de Londres em relação as próximas etapas de desenvolvimento do EEES, era que o ano de 2010 fosse aproveitado sem vacilar, uma vez que o mesmo sinalizaria o trânsito do Processo de Bolonha para o estabelecimento definitivo do EEES, para os próximos anos.

No Comunicado de Londres, constava que essas ações também eram coerentes com as orientações publicadas pela Unesco/OCDE, por meio de um documento intitulado Diretrizes em Matéria de Qualidade da Educação Superior Através das Fronteiras⁹⁰, aprovado na Conferência da Unesco, realizada em Paris, no ano de 2005, com objetivo de “[...] respaldar e fomentar a cooperação internacional e melhorar a compreensão da importância da qualidade da educação superior transfronteiriça⁹¹”.

Essas Diretrizes foram organizadas pela Unesco/OCDE no intuito de serem um marco internacional para garantia de qualidade da educação superior transfronteiriça e responder a alguns problemas relacionadas a qualidade da educação superior, convalidação de diplomas e reconhecimento de títulos estrangeiros, entre outros. A evolução dos eventos para implementação do *PATAL* é destacada a seguir:

⁸⁸ Do original: Los avances de los dos últimos años nos han acercado significativamente a la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

⁸⁹ Do original: “[...] “facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa”.

⁹⁰ No original: *Directrices en Materia de Calidad de la Educación Superior a Través de las Fronteras* Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001406/140616s.pdf>>. Acessado em 13 de Julho de 2015.

⁹¹ Do original: “respaldar y fomentar la cooperación internacional y mejorar la comprensión de la importancia de la calidad de la educación superior transfronteriza”.

Quadro 09: eventos que possibilitaram a aproximação da América Latina ao Tuning Europeu.

1999	Declaração do Rio de Janeiro	http://www.europarl.europa.eu/delegations/non-europe/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm#
2000	<i>Conferência dos Ministros da Educação da União Europeia, América Latina e Caribe sobre o Ensino Superior</i>	
2001	<i>Conferência de Praga</i>	http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_praga
2002	<i>Declaração de Madrid</i>	http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/ii_17_5_2002_madrid_pt.pdf
2003	<i>Comunicado de Berlin</i>	http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf
2004	<i>Declaração de Compostela</i>	http://www.usc.es/en/gobierno/reitoria/iberoam_pt.html
2004	<i>Início primeira fase do Projeto Alfa Tuning América Latina - PATAL</i>	
2005	<i>Comunicado de Bergen</i>	http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf

Fonte: elaborado pela autora para esse estudo.

É preciso salientar que a estratégia de estabelecimento e parceria do EEES com outras regiões para além da Europa, se fez no sentido de atração de estudantes estrangeiros no intuito de possibilitar o fortalecimento dessa região enquanto polo educativo para tornar a Europa competitiva em relação a outros polos, como por exemplo os Estados Unidos, conforme destacado por Madeira (2009), ao afirmar que tanto o Programa Alfa como o Programa Erasmus Mundus, tem como objetivo principal a promoção desse caráter atrativo, bem como a competitividade dos estabelecimentos de ensino superior na Europa. Isso somente é possível devido a intensificação das relações culturais e econômicas, com os outros países e regiões, que possibilitam também a melhoria dos mecanismos de reconhecimento dos diplomas e competências, e de forma mais ampliada, possibilita a abertura da UE para um novo arranjo de cooperação em nível educacional, sem precedentes. As características desse processo na América Latina, destacamos na sequência.

3.3 O Projeto *Alfa Tuning* na América Latina - PATAL

Como destacado o Projeto *Tuning* foi criado na Europa, resultante do desafio proposto pelo Processo de Bolonha, no ano de 1999, propiciar um Espaço de Educação Superior na Europa. Como expusemos as Universidades da América-latina vinham se aproximando e firmando acordos no intuito de aproximação ao Espaço Europeu de Educação Superior. Ao acompanharem o norteamento do *Tuning* europeu ao final da década de 1990, e mais enfaticamente a partir de 2004 aderem ao *Tuning*-

ESE espontaneamente, e, orientados pela União Europeia desenvolvem Projeto *Tuning* semelhante ao Europeu, denominado Projeto Alfa *Tuning América Latina - PATAL*, com o mesmo propósito de atendimento as demandas de mercado no contexto de blocos econômicos, no intuito de alinhar as propostas e ideias de trabalho latinos com o Europeu (EIRÓ; CATANI, 2011).

No Relatório da Fase II do *Tuning* consta claramente que o “[...] êxito do Projeto Alfa *Tuning América Latina*, proporcionará a dimensão global dos pontos de Referência *Tuning*” (GONZALES E WAGENAAR, 2006. p. 17, tradução nossa). É possível afirmar que desde o ano de 2003 o *Tuning* transformou-se em um Projeto transnacional, e iniciou, como destacado, um intenso trabalho na América Latina.

De acordo com Villa (2014) nesse contexto foram identificados dois problemas principais para a *Universidade* como entidade *Global*, primeiro, tendo em vista as necessidades dinâmicas da sociedade num mundo vertiginoso, havia necessidade de reformular os sistemas educacionais, sendo necessário modernizar, reformular e flexibilizar os sistemas de ensino. Portanto, em segundo lugar, o ensino não deveria estar ligado aos limites do corpo docente, institucional, local, nacional e regional, sendo necessário oferecer uma formação transfronteiriça. Destacamos em seguida, a primeira fase do PATAL, que buscou identificar pontos de referência e fortalecer a colaboração entre as instituições educacionais. Na sequência, destacamos, a segunda fase (2011-2013), objetivou dar continuidade ao processo anterior.

3.3.1 A primeira fase do Projeto Alfa *Tuning América Latina*: 2004-2007

A implementação do Projeto *Tuning* Europeu na América Latina refere-se a uma estratégia mais ampla de aproximação das duas regiões, que não ocorre, inicialmente devido ao *Tuning*, como exposto, o processo ocorreu de forma gradativa, com a aproximação de universidades europeias na oferta de serviços educativos.

De acordo com Aboites (2010), essa relação passou de um incipiente processo de venda de serviços educacionais por parte da Europa para a América Latina para um processo de integração e coordenação de instituições, com claro objetivo europeu de implantar em nossa região sua proposta educacional, com objetivos, processo pedagógico, currículo, avaliação, de formação em nível superior de futuros profissionais.

No momento o *Tuning* está em sua terceira fase, sendo a primeira no período que corresponde aos anos 2004 a 2007, com objetivo de estabelecer a comparação e o entendimento facilitado das titulações. Esse processo foi desenvolvido de forma articulada entre os países latino-americanos partícipes do Projeto, isto é, representados pelas instituições universitárias.

Para que o projeto pudesse ser realizado na América Latina foram selecionadas algumas universidades. Essa seleção⁹² foi realizada pelos Ministérios da Educação, Conselhos de Educação Superior e também por meio das Conferências de Reitores de cada país da América Latina, a partir dos seguintes critérios: as universidades deveriam ser um referencial de excelência nacional na área que representam; ter capacidade dialógica com outras instituições que atuam com as mesmas disciplinas e também dimensão, referente a infraestrutura, trajetória e autoridade acadêmica. O PATAL foi iniciado com a participação de 62 universidades. A efetivação do *Tuning* em nossa região ocorreu por meio de discussões e acordos entre os representantes das instituições que adotaram o modelo educacional europeu designado *Projeto Alfa Tuning América Latina* (BENEITONE *et al*, 2007).

Nesse processo estudou-se como *sintonizar* os currículos latino-americanos ao Europeu, a partir da adoção do modelo de competências curriculares homogeneizadoras para a formação profissional universitária, conforme afirma Leite e Genro (2012).

As quatro áreas temáticas definidas, administração, ciências educacionais, história e matemática deveriam ser pensadas a partir de eixos de convergência, nas 62 universidades que iniciaram o PATAL. O resultado final dessa primeira fase revelou aos organizadores do Projeto quais eram as competências de análise e síntese mais importantes, em relação a opinião dos empregadores, revelou quais competências eram necessários a prática profissional.

Com os representantes desses países foram realizadas reuniões de trabalho nas quais os participantes tiveram as despesas custeadas, inclusive o deslocamento, pela Comissão Europeia, que também custeou a elaboração e publicação de documentos. A coordenação geral do Projeto *Tuning*, na primeira fase, ficou a cargo da Universidade de Deusto-Espanha, e Universidade de Groningen-Países Baixos, no

⁹² Informações contidas no Relatório final Projeto Tuning América Latina 2004-2007.

quadro a seguir é possível visualizar a lista dos componentes da coordenação geral, núcleo técnico e comitê de gestão de trabalho.

Quadro 10: coordenação Projeto Alfa Tuning América Latina

Expediente	Componentes	Instituição/país
Coordenadores Gerais	Julia González	<i>Universidade de Deusto (Espanha)</i>
	Robert Wagenaar	<i>Rijksuniversiteit Groningen (Países Baixos)</i>
Núcleo Técnico	Pablo Beneitone	<i>Universidade de Deusto (Espanha)</i>
	Margarethe Macke	<i>Universidade de Deusto (Espanha)</i>
	Maida Marty Maletá	<i>Universidade de Deusto (Espanha)</i>
Comitê de Gestão	Wolfgang Sander	<i>Technische Universität Braunschweig (Alemanha)</i>
	María Rosa Depetris	<i>Universidade Nacional do Plata (Argentina)</i>
	Vicente Rodríguez	<i>Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Brasil)</i>
	Roxana A. Pey Tumanoff	<i>Universidade do Chile (Chile)</i>
	Jaime Parra Rodríguez	<i>Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia)</i>
	Leda Badilla Chavarria	<i>Universidade da Costa Rica (Costa Rica)</i>
	Martine Bellec	<i>Université Paris Dauphine (França)</i>
	Jorge Humberto Rodríguez Mahuad	<i>Universidade Rafael Landívar (Guatemala)</i>
	Ann Katherine Isaacs	<i>Università degli Studi di Pisa (Itália)</i>
	Joaquim Ramos de Carvalho	<i>Universidade de Coimbra (Portugal)</i>
	Arlene Gilpin	<i>University of Bristol (Reino Unido)</i>
	Guillermo Yaber Oltra	<i>Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela)</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em Beneitone *et al* (2007).

No quadro a seguir destacamos a composição dos *Coordenadores dos Grupos de Trabalho* formados por doze áreas temáticas e ainda os representantes dos *Centros Nacionais Tuning*:

Quadro 11: grupos de Trabalho do Projeto Tuning América Latina

Curso/grupos de trabalho	Composição	Instituição/país
Administração de Empresas	Sergey Udolkin Dakova	<i>Universidade do Pacífico (Peru)</i>
Arquitetura	Samuel Ricardo Vélez González	<i>Universidade Pontifícia Bolivariana (Colômbia)</i>
Direito	Loussia Penha Musse Felix	<i>Universidade de Brasília (Brasil)</i>
Educação	Ana Maria Del Pilar Montaña López	<i>Universidade Núr (Bolívia)</i>
Enfermagem	Luz Angélica Muñoz González	<i>Universidade Andrés Bello (Chile)</i>
Física	Armando Fernández Guillermet	<i>Instituto Balseiro (Argentina)</i>
Geologia	Iván Soto Espinoza	<i>Universidade Católica do Norte (Chile)</i>
História	Darío Campos Rodríguez	<i>Universidade Nacional da Colômbia (Colômbia)</i>
Engenharia Civil	Rodolfo Morales Velázquez	<i>Universidade Autônoma da Baixa Califórnia (México)</i>
Matemáticas	María José Arroyo Paniagua	<i>Universidade Autônoma Metropolitana (México)</i>
Medicina	Christel Hanne	<i>Universidade do Chile (Chile)</i>
Química	Jesús Pastor Medrano	<i>Universidade Autônoma do Estado de México (México)</i>
Representante dos Centros Nacionais Tuning.	César Esquetini Cáceres	

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em Beneitone *et al* (2007).

Todo esse processo foi acompanhado pelos Centros Nacionais *Tuning* (CNT), criados nos dezenove países partícipes do Projeto (BENEITONE et al, 2007). Os CNT foram criados no PATAL com objetivo de acompanhar as atividades das universidades que estavam participando do Projeto, e ainda de difundir os resultados que estavam sendo alcançados pelas instituições envolvidas. No Quadro 11 destacamos a composição dos Centros nos respectivos países partícipes da fase inicial do Projeto.

Quadro 12: composição dos Centros Nacionais *Tuning*

País	Instituição	Componentes
Argentina	Ministério da Educação	Alberto Dibbern / Emilce Moler / Anahí Astur / Gabriela Siufi
Bolívia	Universidade Privada Santa Cruz de la Sierra;	Lauren Müller de Pacheco;
	Ministério da Educação	Gustavo Rodríguez Ostría
Brasil	Ministério da Educação	Irlene Fernandes de Paula
	Universidade Federal da Bahia	Leticia Sampaio Suñe
Chile	MECESUP	Ricardo Reich
	Ministério da Educação	Julio Castro
Colômbia	ASCUN	Xiomara Zarur Miranda
Costa Rica	CONARE	José Andrés Masís Bermúdez
Cuba	Ministério da Educação	Roberto de Armas Urquiza
Equador	CONESUP	Juan Cristóbal Morales Ordoñez / Jorge Fernando Martínez Mora / César Esquetini Cáceres -
El Salvador	Ministério da Educação	Ana Ligia Guadalupe Rodríguez Trujillo
Guatemala	Conselho do Ensino Superior Privado	Sydney Alexander Samuels Milson
Honduras	Universidade Autônoma de Honduras	Benjamín Henriquez Rivas
México	Secretaria de Ensino Público	Eugenio Cetina Vadillo
Nicarágua	UNAN-Managua ()	Elmer Cisneros Moreira
Panamá	Conselho de Reitores do Panamá	Salvador Arsenio Rodríguez Guerini
Paraguai	Ministério da Educação e Cultura	Domingo Pedrozo García / Osvaldo Luis Barresi Villalba
Peru	Assembleia Nacional de Reitores	Víctor Latorre Aguilar
Uruguai	Universidade da República	Pablo Julio Pebe Pereyra / Mercedes Collazo
Venezuela	Universidade Central da Venezuela	Marina Polo De Rebillou / José Miguel Cortazar

Fonte: elaborado pela autora para esse estudo, com base nos dados disponíveis em Beneitone *et al* (2007).

Como pode ser observado no quadro, em cada país partícipe foi organizado um CNT que se constituiu no elo de ligação entre o Projeto *Tuning* e o respectivo país. A maioria dos países enviou apenas um representante para participar do CNT, outros optaram por enviar mais de um, como foi o caso do Brasil, por exemplo.

A implantação do *Tuning* em nossa região se justificou devido a inerente necessidade de as universidades europeias e latino-americanas estarem preparadas ao

novo contexto globalizado que se desenhava a frente, na qual era necessário a definição de mecanismos de comparabilidade, compatibilidade e competitividade da educação de nível superior (BENEITONE *et al*, 2007).

Outra justificativa estava relacionada a necessidade por parte dos estudantes que demonstravam interesse pela mobilidade acadêmica, de informações fidedignas referentes a oferta de programas educativos. Os empregadores, e empregados, formados de maneira geral, teriam a necessidade de informações, também fidedignas, referentes a capacitação ou titulação, ou, noutros termos, o que de fato essa determinada capacitação significa.

De acordo com Eiró e Catani (2011) para que de fato pudesse ocorrer a instituição de um Espaço latino americano de educação superior algumas barreiras precisavam ser transpostas, uma vez que nessa região não existe um sistema de créditos que possibilitasse a validação e convergência das disciplinas entre as instituições educacionais de nível superior, e também de títulos entre os países que compõem o bloco.

É importante salientar que no Projeto *Tuning*, ocorre o vínculo entre as demandas do processo produtivo à formação profissional em nível superior, ou seja, para a formação de mão de obra qualificada. A universidade deveria ser estruturada no intuito de alcançar os resultados por meio da competitividade, no atendimento a lógica empresarial, de mercado e seus clientes, ao que Catani e Oliveira (2002, p. 24) expõem que o trabalho acadêmico e a própria universidade atuam sob a égide da racionalidade econômica, fazendo com que somente sejam considerados relevantes econômica e socialmente ao formarem “[...] profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando pesquisam, geram ou potencializam os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos de produção e serviços que possibilitam a ampliação do capital”.

De acordo com Beneitone *et al* (2007) um dos objetivos centrais do *Tuning* é contribuir para o desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis, contudo esse processo deve ocorrer com base no perfil buscado para os egressos. O Projeto propõe o estabelecimento de consensos em escala regional, sobre como entender os títulos, a partir de competências possíveis de serem alcançados pelos formados. O Projeto se inicia com a busca de pontos comuns de referência, centrado nas competências.

No âmbito desse projeto foi adotada uma estratégia metodológica que facilitasse a compreensão dos planos de estudo, e ainda, a comparação desses. Esse processo foi desenvolvido a partir de cinco linhas distintas de abordagem⁹³, que possibilitaram a organização da discussão nas áreas de conhecimento.

De acordo com o Relatório organizado por Beneitone *et al* (2007) as três primeiras linhas foram privilegiadas na fase inicial do projeto. As duas últimas não foram tão privilegiadas devido à falta de tempo, por isso, receberam atenção especial na segunda fase do PATAL.

3.3.2 Da segunda fase a atualidade do *Tuning* América Latina

Na segunda fase do Projeto, objetivou-se um plano mais audacioso, no sentido e criar definitivamente o Espaço Latino-americano de Educação Superior, a partir da convergência curricular. A continuação do *Tuning* significou o fortalecimento do processo de *sintonia* iniciado com a primeira fase, para o novo momento de (2011-2013) o objetivo foi identificar e trocar informações referentes a cooperação entre as instituições universitárias. Nessa segunda fase denominada Inovação Educativa e Social, a ênfase das ações teve como principal característica continuar o debate iniciado na primeira parte do projeto (2004-2007).

O quantitativo de universidades que aderiram ao Projeto, aumentou de um total de 62 (na primeira fase) para 190 instituições distribuídas em 19 países da América Latina, conforme detalhamos no quadro 13:

Quadro 13: países/universidades e áreas temáticas do PATAL

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

⁹³ 1) competências gerais (acadêmicas de caráter geral); 2) competências específicas de cada área, 3) a função de ECTS como um sistema de acumulação; 4) enfoques da aprendizagem, didáticos e de avaliação, e; 5) a função da promoção da qualidade no processo educacional (insistindo em sistemas baseados em uma cultura de qualidade institucional interna) (BENEITONE, *et al*, 2007, p. 329).

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
República dominicana⁹⁴

Fonte: elaborado pela autora para esse estudo, com base nos dados disponíveis no site oficial PATAL (2016)

No quadro a seguir estão explicitadas as doze universidades brasileiras que aderiram ao projeto nas quinze áreas temáticas abordadas a partir da segunda fase. É preciso salientar que o Tuning contabiliza a participação por área temática, daí que uma mesma universidade participando em duas áreas temáticas, será contabilizada duas vezes, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 14: universidades brasileiras partícipes do *Tuning* de acordo com a área

Área	Universidade
Administração de Empresas	Universidade Anhanguera - UNIDERP
Agronomia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Arquitetura	Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo
Direito	Universidade de Brasília
	Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo
Educação	Universidade Federal do Ceará
Enfermagem	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Engenharia Civil	Universidade Federal de Santa Catarina
	Universidade Federal de Uberlândia
Física	Universidade Federal do Ceará
Geologia	Universidade Federal de Ouro Preto
	Universidade Federal do Pará
História	Universidade de Caxias do Sul – UCS
Informática	Universidade Federal de Uberlândia
Matemática	Universidade de Caxias do Sul – UCS
Medicina	Universidade Federal de São Paulo
Psicologia	Universidade Federal de São Paulo
Química	Universidade Federal de Ouro Preto

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados no Site oficial *Tuning*.

Os dados publicados no site oficial ressaltam que esse montante corresponde a uma abrangência populacional de mais de meio bilhão de habitantes, e mais de 15 milhões de estudantes vinculados ao ensino superior (BENEITONE *et al*, 2007). As

⁹⁴ País não elegível no Programa Alfa, por isso , não foi incluída no grupo dos 18 países que iniciaram o Projeto. No segundo momento, solicitou e custeou a sua participação (BENEITONE, *et al*, 2007).

áreas temáticas de trabalho também foram ampliadas, de quatro para quinze, sendo: Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química. Os coordenadores dessas áreas temáticas podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 15: coordenadores das áreas temáticas *Tuning* América Latina.

Componente	Área temática
César Esquetini Cáceres	Coordenador da Área de Administração;
Jovita Antonieta Miranda Barrios	Coordenadora da Área de Agronomia;
Samuel Ricardo Vélez González	Coordenador da Área de Arquitetura;
Loussia Musse Felix	Coordenadora da Área de Direito;
Ana María Montañó López	Coordenadora da Área de Educação;
Luz Angélica Muñoz González	Coordenadora da Área de Enfermagem;
Armando Fernández Guillermet	Coordenador da Área de Física;
Iván Soto	Coordenador da Área de Geologia;
Darío Campos Rodríguez	Coordenador da Área de História;
José Lino Contreras Véliz	Coordenador da Área de Informática;
Alba Maritza Guerrero Spínola	Coordenadora da Área de Engenharia Civil;
María José Arroyo Paniagua	Coordenadora da Área de Matemática;
Christel Hanne	Coordenadora da Área de Medicina;
Diego Efrén Rodríguez Cárdenas	Coordenador da Área de Psicologia
Gustavo Pedraza Aboytes	Coordenador da Área de Química.

Fonte: elaborado pela autora para esse estudo, com base nos dados disponíveis em Villa (2014).

Nessa segunda fase o *Tuning*, no Relatório intitulado *Um Modelo de Avaliação de Inovação social Universitária Responsável (ISUR)*, o editor, Villa (2014) apresenta o PATAL como uma ação global, isso porque segue padrões educacionais mundiais. É preciso salientar que nessa época, além da América Latina, o *Tuning* estava presente na África e Rússia.

O *Tuning* também é apresentado como uma metodologia com etapas programadas e com objetivo definido: criar cursos e diplomas compatíveis e comparáveis e relevantes socialmente (VILLA et al, 2014). Para tanto essa metodologia deve ser desenvolvida em três principais eixos:

- a) O perfil do curso ou diploma que deve abarcar quatro linhas, sendo: as necessidades da região, o meta perfil da área, as considerações das tendências futuras da profissão e da sociedade, e a missão da universidade.

- b) O programa de ensino que deve contemplar o volume de trabalho dos estudantes, e por outro lado, como aprender, ensinar e avaliar as competências.
- c) E por último, a trajetória de quem apreende, centrado no estudante.

No Relatório Villa (2014), apresenta as principais competências que deveriam ser desenvolvidas, sendo: capacidade de apreender, resolver problemas, aplicar os conhecimentos na prática, realizar análise e síntese do processo, adaptar-se a novas situações, buscar a qualidade, gerir informações e atuar profissionalmente tanto de forma autônoma quanto em equipe.

Com relação competências genéricas definidas para a América Latina (2011-2013) no site oficial⁹⁵ constam 27, sendo,

Quadro 16: competências genéricas no âmbito do *Tuning* América Latina.

1.	Capacidade de abstração, análise e síntese;
2.	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática;
3.	Capacidade para organizar e planificar o tempo;
4.	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão;
5.	Responsabilidade social e compromisso cidadão;
6.	Capacidade de comunicação oral e escrita;
7.	Capacidade de comunicação em um segundo idioma;
8.	Habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação;
9.	Capacidade de investigação;
10.	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
11.	Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas;
12.	Capacidade crítica e autocrítica;
13.	Capacidade para agir em novas situações;
14.	Capacidade criativa;
15.	Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas;
16.	Capacidade para tomar decisões;
17.	Capacidade de trabalho em equipe;
18.	Habilidades interpessoais;
19.	Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns;
20.	Compromisso com a preservação do meio ambiente;
21.	Compromisso com seu meio sociocultural;
22.	Valorização 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.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site oficial PATAL (2016)

⁹⁵ Disponível em <<http://www.Tuningal.org/pt/competencias/geologia>>. Acessado em 13 de abril de 2015.

Uma inovação dessa segunda fase foi o acompanhamento de mais dois grupos transversais sendo, o Grupo de Inovação Social, coordenado por Aurélio Villa, e o Grupo dos Centros Nacionais *Tuning*, formado pelos 18 centros, de 18 países da região. De acordo com esse relatório o esforço conjunto possibilitou que fosse superada as expectativas em relação aos objetivos do projeto.

Para o estabelecimento da criação do Espaço Educacional Latino-americano, alguns objetivos foram estabelecidos, dentre os quais:

- 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. (*TUNING AMERICA LATINA*, 2016 – SITE OFICIAL)

Como pode ser observado nos objetivos expostos, para a criação do Espaço Latino-americano de Educação Superior as universidades deveriam desenvolver esforços no sentido de modificar as grades curriculares num movimento que transforme as competências em pontos de referências que possibilite a construção de um novo plano de estudos e um novo perfil de egresso, como é desenvolvido no regime de Ciclos implementado na Europa (*TUNING AMERICA LATINA*, 2016).

Nessa reforma tem-se a primazia num determinado tipo de *perfil profissional* que necessita de competências específicas que devem ser fomentadas por meio de

disciplinas que devem constar nos planos de estudo das graduações (BOLIVAR, 2009). Todo processo educacional de nível superior deve ser forjado no limite das determinações mercadológicas, ou seja, o ensino superior deve subordinar-se ao mundo do trabalho, possibilitando um perfil de trabalhadores que atendam as *competências* exigidas pelos empregadores. Para Bolivar a tarefa formativa da universidade se limita a algumas competências “[...] elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa” (2009, p. 122).

Para Dale a inserção da América Latina no Processo de Bolonha consolida o objetivo da Europa em sintonizar os sistemas educacionais dos outros países ao Europeu, por isso o autor salienta que essa iniciativa intensifica, firma e recontextualiza a atividade da Europa na América Latina, “[...] o que incluiu a implementação da arquitetura para a educação superior de Bolonha no continente, a fim de reorganizar o setor da educação superior e torna-la mais ‘eficiente’” (DALE, 2009, p. 882).

3.4 As características *Tuning* na América Latina

Como salientado o *Tuning* foi desenvolvido com intuito de *sintonizar* as estruturas educacionais da América Latina. Uma de suas principais preocupações é o estabelecimento de um Sistema de acumulação e Transferência de Créditos para nossa região. Esse Sistema⁹⁶ na Europa é desenvolvido desde a década de 1980, e a partir do *Tuning* foi redefinido a fim de vincular os resultados de aprendizagem dos estudantes, as competências e os créditos baseados em seu trabalho. Para tanto, no *Tuning* I, o ECTS foi transformado em Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, no qual os créditos se vincularam definitivamente aos resultados de aprendizagem e passam a ter um valor absoluto, e não mais relativo.

Uma das principais características do *Tuning* é a formação baseada em ciclos, sendo que o primeiro corresponde a graduação com três anos de duração; o segundo corresponde ao mestrado – com dois anos de duração, e por último o doutorado, com três anos de duração, sendo 3-2-3, havendo algumas variações de acordo com o curso. De acordo com Beneitone *et al* (2007) para a implementação do sistema de ciclos é necessário uma revisão de todos os programas de estudo que não foram

⁹⁶ ECTS (European Credit Transfer System) – Sistema Europeu de Transferência de Créditos.

baseados no sistema de ciclos. Era preciso realizar uma revisão de modo que os dois primeiros ciclos propiciassem o acesso ao mercado de trabalho e ainda a ascensão ao ciclo seguinte.

Nesse processo também é preciso utilizar o conceito de competência que serve como um referencial para os resultados de aprendizagem. No *Tuning*, de acordo com Beneitone *et al* (2007), ocorre uma diferenciação entre os resultados de aprendizagem e as competências, isso devido a necessidade de diferenciar os papéis dos dois atores mais importantes nesse processo o professor e o aluno. Os resultados de aprendizagem são definidos pelo docente com a participação de representantes de estudantes, e as competências são apreendidas e desenvolvidas pelo estudante ao longo do processo de estudo. No Documento consta:

— Os resultados da aprendizagem são formulações do que o aluno deve conhecer, compreender ou ser capaz de demonstrar, com a finalização do processo de aprendizagem. Tais resultados podem se referir a uma única unidade ou módulo do curso, ou a um período de estudos, como por exemplo, um programa de primeiro ou segundo ciclo. Os resultados da aprendizagem especificam os requisitos mínimos para a concessão de um crédito.

— As competências representam uma combinação dinâmica de conhecimentos, compreensão, habilidades e capacidades. A promoção dessas competências é o objetivo dos programas educacionais. As competências tomam forma nas várias unidades do curso e são desenvolvidas em diferentes etapas (BENEITONE *et al*, 2007, p. 332).

Esses resultados de aprendizagem e competências estão diretamente relacionados a uma formação centrada no aluno. Primeiramente foi preciso definir quais conhecimentos e habilidades estavam sendo demandados pelo mercado de trabalho – e sociedade – e são consideradas de apreensão fundamental pelo estudante numa determinada área de conhecimento, essa definição determina os conteúdos e programas de estudo. No *Tuning* o processo pedagógico centrado no professor é considerado inadequado, e de acordo com Beneitone *et al* (2007) os programas de estudo que permanecessem com essa prática, o fazem devido aos interesses e conhecimentos do corpo docente, o que resulta em planos de estudo *soltos*, carentes de equilíbrio e não tão eficazes.

O foco do Projeto *Tuning* é o estabelecimento de um programa de estudos com foco no perfil de qualificação ou título, ou seja, em *outputs* (*saída*), definido pela identificação e reconhecimento da sociedade – “[...] na prática, pelos grupos de interesse internos, ou seja, a sociedade acadêmica e os grupos de interesse externos, tais com

o, empresários (organizações) graduados e organizações de caráter profissional” (BE-NEITONE *et al*, 2007, p. 334).

Outra característica do *Tuning* é a utilização do conceito de níveis, no qual se pode fazer uma diferenciação entre níveis para um ciclo e níveis no interior de um ciclo. Para tanto foram definidos *descritores de nível de ciclos*, que são utilizados para identificar o nível de um ciclo. Há também os *descritores intermediários* ou dos *subníveis*. No âmbito do *Tuning* foram criados descritores de níveis de ciclo e níveis de programa para primeiro e segundo ciclos. Um programa universitário num primeiro ciclo poderia ser subdividido em subníveis básico, intermediário e avançado. E num segundo ciclo poderia haver os subníveis avançado e especializado, por exemplo. Uma das principais características do *Tuning* refere-se as competências, como apresentamos a seguir.

3.4.1 A formação baseada em competências

O Projeto *Tuning* “[...] propõe-se a elaborar currículos baseados em competências e a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina de cada curso universitário” (EIRÓ; CATANI, 2011, p. 111). As competências tratam de:

[...] seguir uma abordagem integrativa, considerando as capacidades através de uma combinação dinâmica de atributos que, juntos, permitem um desempenho competente como parte do produto final de um processo educativo que está ligado ao trabalho feito no ensino superior. Na linha 1, as competências são entendidas como *conhecer e compreender* (conhecimento teórico de um campo acadêmico, a capacidade de conhecer e entender), saber como agir (aplicação prática e operacional do conhecimento para determinadas situações) sabe como ser (valores como parte integrante de como podemos perceber os outros e viver em um contexto social). As competências representam uma combinação de atributos (com respeito ao conhecimento e suas aplicações, aptidões, competências e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau de proficiência com o qual uma pessoa é capaz de realizá-las (*TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE*, 2006, p. 15-16)⁹⁷.

⁹⁷ Do original: 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

O objetivo é reestruturar e revitalizar os currículos para tornar a estudante parte integrante e ativa de uma tipologia de aprendizado, a partir da Pedagogia por Competências com parâmetros comuns de equivalência e objetivos, que se tornam referência, para a elaboração e avaliação dos planos de estudo.

Esses pontos de referência são fundamentais no *Tuning*, uma vez que esse verbete em inglês significa *sintonizar* uma frequência na rádio, ou ainda *afinar* os instrumentos da orquestra de modo que não haja dissonâncias. O *Tuning* propõe a *afinação* dos currículos acadêmicos em bases comuns de modo que possibilite a convergência com os demais sistemas educacionais.

Beneitone *et al* (2007, p. 11) assinala que o *Tuning* possibilitou que fosse gerado um espaço para permitir acordar, moderar, afinar as estruturas educacionais no que se refere as titulações de maneira que estas pudessem ser compreendidas, comparadas e reconhecidas. E mais, o *Tuning* tem como premissa o estabelecimento de “[...] pontos de acordo, de convergência e de entendimento mútuo para facilitar a compreensão das estruturas educacionais [...], necessários para o reconhecimento das titulações”.

A metodologia que possibilitou esse novo arranjo se desenvolveu em quatro eixos: definir as competências genéricas e específicas para cada área temática; revisão do currículo, de ensino, da aprendizagem e da avaliação com base nas competências; implementação de um sistema de créditos, e no modelo de ECTS europeu; e por último a criação e indicadores e níveis de qualidade dos programas.

A metodologia do *Tuning* foi desenvolvida no intuito de desenhar, desenvolver e avaliar os programas de estudos de cada um dos ciclos de estudo estabelecido no Processo de Bolonha. O primeiro ciclo refere-se à graduação, com duração de três anos; e o segundo ciclo é composto pelo mestrado, com duração de dois anos; e por último o terceiro ciclo é referente ao doutorado, com duração de três anos. Outro ponto a ser destacado no Projeto *Tuning*, ainda com relação ao sistema de três ciclos refere-se a uma proposta pedagógica que enfatiza a centralidade no aluno e não no professor, uma vez que se considera que o estudante necessita adquirir as competências

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

necessárias para assumir as demandas mercadológicas. Tais competências devem ser adquiridas durante o processo formativo.

Com relação as competências genéricas, no interior dos quatro eixos articulado para implementação do *Tuning*, por sua vez foram subdivididas em três tipos de competências gerais, sendo, instrumentais, interpessoal e sistêmica. As competências Específicas são vinculadas à graduação. No *Tuning* propõem-se pontos comuns para as competências genéricas e específicas para cada disciplina da graduação e mestrado em: administração, educação, geologia, história, matemática, física e química (BENEITONE et al, 2007).

De acordo com o Documento a definição de tais competências é um processo complexo pois envolvem outros conceitos subordinados também complexos, tais como modo de produção e transmissão de conhecimento, a relação educação e sociedade, e ainda, a missão e valores da política educacional, entre outras.

O termo *competência* é expresso de forma ampla como “[...] as capacidades que todo ser humano necessita para resolver, de maneira eficaz e autônoma as situações da vida” (BENEITONE et al, 2007, p. 35), esse processo está buscando um saber do *que, como, e ser* uma pessoa que vive num mundo complexo, em constante mutação e competição.

Referindo-se a *competência*, o Documento enfatiza que a mesma pode ser definida como complexas capacidades integradas, em diferentes níveis, na qual a educação forma indivíduos para que possam desempenhar funções com responsabilidade em diferentes situações e contextos da vida social e pessoal, e para tanto o estudante deve saber ver, fazer, atuar, desfrutar e avaliar as diversas alternativas possíveis, de modo que tenha capacidade de escolha de estratégias adequadas, responsabilizando-se pelas decisões tomadas.

O termo *competência* seria expresso como rede conceitual ampla propiciada por uma formação integral do cidadão que lhe possibilita novos enfoques com aprendizado significativo de um conjunto de capacidades que torna a pessoa responsável e competente para realizar múltiplas ações e resolver problemas num contexto específico.

Essa *competência* construída no contexto acadêmico científico que inclui e resulta de uma formação integral que propicia conhecimentos, habilidades, destrezas,

atitudes e valores, estaria diretamente relacionada aos diversos aspectos da vida cotidiana familiar, do trabalho e comunidade. De acordo com o Documento “[...] saber, saber fazer na vida e para a vida, saber ser, saber empreender, sem deixar de lado saber viver em comunidade e saber trabalhar em equipe” (*Ibid.*, p. 36). Essas competências, no âmbito do *Tuning* foram subdivididas em competências gerais e específicas, como destacamos na sequência.

3.4.1.1 Competências gerais e específicas

No *Tuning* a *competência* não é entendida como qualidade inata, mas uma capacidade que deve ser fomentada ao longo do processo formativo, a partir de motivações internas de cada pessoa, e assim, o *Tuning* a define como um complexo que “[...] representam uma combinação dinâmica do conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fomentar as competências é o objetivo dos programas educacionais” (BENEITONE *et al*, 2007., p. 37).

É preciso salientar que o processo educacional embasado no modelo das competências é adotado por diversos países, e em arranjos educacionais supranacionais, como, por exemplo, o Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (PISA), que elabora rankings das instituições, a partir da monitoração de forma trienal, da aquisição de conhecimentos e competências obtidos pelos estudantes ao final da educação básica, nas áreas de matemática, ciências e leitura; pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que entende a competência de forma inovadora, como capacidade dos estudantes organizarem, racionalizarem e comunicarem os problemas que lhes são apresentados. A OCDE criou o Projeto, Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) que busca o levantamento de competências consideradas fundamentais para o enfrentamento das situações vivenciadas na atualidade; e também pela UNESCO, que propaga os ideais a serem assumidos pela política educacional, principalmente em relação aos países em desenvolvimento.

No âmbito do *Tuning* essas *competências* foram divididas em gerais e específicas. As primeiras

[...] identificam os elementos compartilhados comuns a qualquer titulação, tais como a capacidade de aprender, de tomar decisões, de desenhar projetos, as habilidades interpessoais, etc., as mesmas se complementam com as

competências relacionadas com cada área de estudo, cruciais para qualquer título, e referentes à especificidade própria de um campo de estudo (BENEITONE *et al*, 2007, p. 37).

O ensino baseado nas competências deveria ser desenvolvido a partir de alguns elementos considerados fundamentais, tais como:

a) identificar perfis profissionais e acadêmicos das titulações e programas de estudo;

b) desenvolver um novo paradigma educacional, centrado no aluno e na necessidade de direcionar para Gestão do Conhecimento;

c) responder as demandas crescentes de uma sociedade de aprendizado permanente e de maior flexibilidade na organização do aprendizado;

d) contribuir para a busca de maiores níveis de empregabilidade e cidadania;

e) propiciar um impulso para a construção e consolidação do Espaço América Latina e Caribe e a União Europeia de Ensino Superior. O Espaço ALCUE/UEALC-reconhecido como elemento estratégico entre os Estados;

f) considerar os acordos firmados na Conferência Ibero-americana de Educação (México, 2005); e por último,

g) estimular acordos para definição de pontos comuns que facilite o intercâmbio (BENEITONE *et al*, 2007).

Tais competências propiciariam para o estudante

- permite aceder a um currículo derivado do contexto que leve em conta suas necessidades e interesses e com maior flexibilidade
- possibilita um desempenho autônomo, agir com fundamento, interpretar situações, resolver problemas, realizar ações inovadoras.
- engloba a necessidade de desenvolver: o pensamento lógico, a capacidade de pesquisar, o pensamento estratégico, a comunicação verbal, o domínio de outros idiomas, a criatividade, a empatia e a conduta ética.
- contribui para tornar preponderante o auto-aprendizado, o gerenciamento da comunicação e a linguagem
- prepara para a solução de problemas do mundo profissional em uma sociedade em permanente transformação
- prioriza a capacidade de julgar, que integra e supera a compreensão e o saber fazer
- inclui o estímulo de qualidades que não são específicas de uma disciplina, ou ainda de características específicas de cada disciplina, que serão úteis em um contexto mais geral, como no acesso ao emprego e no exercício da cidadania responsável (BENEITONE *et al*, 2007, p. 42).

Para definição das competências a serem trabalhadas nos cursos de graduações na América Latina, ocorreu um processo sistemático que iniciou no ano de 2004. Para tanto os Centros Nacionais *Tuning* (CNT) da América Latina, com base na listagem de 30 competências gerais que foram estabelecidas na Europa, apresentaram uma lista com competências gerais que foram consideradas relevantes para a região. Na sequência, cada CNT dos 18 países participantes, enviou ao Núcleo Técnico do Projeto *Tuning* uma lista das competências gerais levantadas, que possibilitaram o passo seguinte, ou seja, a apresentação, na primeira Reunião Geral do Projeto (realizada em Buenos Aires, 2005), da consolidação dessas em 85 competências gerais. Os Grupos de Trabalho agruparam por categorias e reorganizaram as competências a fim de facilitar a reflexão e definição de uma proposta final. Os Grupos Temáticos responsáveis por essa definição, além do grupo formado pelo CNT, foram divididos em quatro áreas temáticas:

- 1) Administração de empresas,
- 2) Educação
- 3) História
- 4) Matemática

Esses Grupos apresentaram, ao final, uma lista com uma proposta de 27 competências gerais que passariam a serem apreciadas pelas Universidades partícipes do Projeto, a fim de aceitá-las ou refutá-las. No Relatório organizado por Beneitone *et al* (2007) consta que tais competências mencionadas no Quadro 16 estão intimamente relacionadas as definidas na Europa, das quais, 22 dessas totalmente convergentes com o sistema Europeu, sendo facilmente comparáveis e identificadas nos dois Projetos. Outras cinco competências europeias foram reagrupadas e redefinidas em 05 competências no Projeto Latino-Americano.

Somente 03 competências novas foram definidas para o contexto latino, sendo, responsabilidade social e compromisso do cidadão, compromisso com a preservação do meio ambiente e compromisso com seu meio sociocultural. E por último, três competências Europeias não se ajustaram a realidade regional latino-americana, sendo, conhecimento de culturas e costumes de outros países, iniciativa e espírito empreendedor e motivação.

Esse conceito de competências gradativamente foi sendo aceito, principalmente ao coincidir com os eixos de educação universitária para o século XXI, tais como: um novo paradigma pedagógico centrado no estudante; a ação pedagógica desenvolvida de forma transversal e transdisciplinar; uma educação de qualidade, pertinente e transparente; os debates referentes a duração de curso, novas modalidades de ensino e EaD; e por último, o desenvolvimento de um espaço de educação, como expressados nos objetivos do Espaço ALCUE/UEALC e na cúpulas Ibero-americanas.

Para a definição das competências específicas, das doze áreas temáticas abordadas no *Tuning* (Administração de empresas, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Engenharia Civil, Matemática, Medicina e Química⁹⁸) foram estabelecidas algumas fases, na primeira ocorreu a troca de informações referentes às instituições, o tipo de programa e sobre a forma como determinada disciplina era trabalhada na América Latina. Na segunda fase, a partir da análise das diferenças e analogias dos sistemas educacionais, os representantes de cada área elaboraram questionários em relação as competências específicas, para consultarem, em sua maioria, estudantes, graduados e empregadores.

O Grupo de Educação, por exemplo, consultou estudantes e graduados, o de Administração de empresas consultou, além dos citados, as empresas. Na terceira fase foram analisados os dados, e observou-se a semelhança com os resultados do *Tuning* Europeu. A quarta fase foi caracterizada pela identificação das competências específicas e sobre os diferentes métodos pedagógicos, de aprendizado e avaliação de competências. Para tanto foram pesquisados os *stakeholders*, conforme pode ser observado na imagem:

Figura 2: número de pesquisados por país e grupo.

⁹⁸ Os coordenadores dessas áreas temáticas, nessa fase foram: Sergey Udolkin Dakova - Administração de Empresas - *Universidad del Pacífico (Peru)*; Samuel Ricardo Vélez González - Arquitetura - *Universidad Pontificia Bolivariana (Colômbia)*; Loussia Penha Musse Felix - Direito - *Universidad de Brasília (Brasil)*; Ana Maria Del Pilar Montaña López - Educação - *Universidad Núr (Bolívia)*; — Luz Angélica Muñoz González - Enfermagem - *Universidad Andrés Bello (Chile)*; Armando Fernández Guillermet - Física - *Instituto Balseiro (Argentina)*; Iván Soto Espinoza - Geologia - *Universidad Católica del Norte (Chile)*; Darío Campos Rodríguez - História - *Universidad Nacional de Colombia (Colômbia)*; Rodolfo Morales Velázquez - Engenharia Civil - *Universidad Autónoma de Baja California (México)*; María José Arroyo Paniagua - Matemáticas - *Universidad Autónoma Metropolitana (México)*; Christel Hanne - Medicina - *Universidad de Chile (Chile)*; Jesús Pastor Medrano - Química - *Universidad Autónoma del Estado de México (México)*; César Esquetini Cáceres - *Representante dos Centros Nacionales Tuning*.

País \ Grupo	Acadêmicos	Empregadores	Alunos	Graduados	Total
Argentina	48	37	61	55	201
Bolívia	15	20	20	15	70
Brasil	50	55	87	59	251
Chile	25	1	35	5	66
Colômbia	36	55	47	58	196
Equador	30	24	170	40	264
El Salvador	29	23	30	30	112
México	61	71	79	70	281
Nicarágua	30	30	30	30	120
Paraguai	70	47	66	73	256
Peru	28	36	165	35	264
Uruguai	17	14	31	16	78
Venezuela	14	5	30	8	57
Total	453	418	851	494	2216

Fonte: BENEITONE *et al* (2007).

Posteriormente, foi realizada uma ampla consulta com a coleta de mais de 42000 respostas a partir de entrevistas a estudantes, graduados e empregadores. Esses últimos validaram as competências específicas que foram identificadas pelos Grupos de Trabalho (BENEITONE *et al*, 2007).

De acordo com Catani (2010) a abordagem por competências tem como foco principal o resultado e não o processo. Ocorre um privilegiamento de estabelecimento de critérios e metas que possibilitem que os estudantes alcancem determinados resultados, metas e sejam capazes de desenvolver determinadas tarefas, ao finalizar um período de estudos. Para o autor, se existe uma face positiva nesse processo refere-se à avaliação da “[...] qualidade da educação oferecida, ela fica sujeita ao que se concebe como resultado esperado da formação do estudante” (ibid., p. 7).

Catani, ressalta essa possibilidade de haver um ponto positivo em relação a competência, pois no contexto educacional existem propósitos diferenciados, 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 deseja, a prática educacional será distinta”. 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.

A primeira, refere-se à formação ampla e integral, que buscaria a conscientização do estudante, num processo formativo voltado a prática cotidiana que possibilita ao aluno a reflexão e crítica em relação ao contexto inserido. Esse processo ocorre

na concepção de educação emancipadora, na qual o conceito de competência é compreendido a partir de uma perspectiva de um saber que revela uma aprendizagem significativa, com conhecimentos que tem sentido ao estudante. A segunda, vinculada ao setor produtivo, está voltado ao atendimento das demandas de mercado de trabalho no contexto de globalização, numa formação que possibilite um trabalhador altamente qualificado na execução de determinadas tarefas, ou seja, mão de obra qualificada.

A lógica mercadológica permeia todo o Processo de Bolonha, e o *Tuning* como uma estratégia para sua implementação. Para esse autor o Bolonha enfatiza que é necessário satisfazer as necessidades do setor produtivo da emergente União Europeia (TELLO, 2015).

A partir do referencial mercadológico, Eiró (2010, p. 90) expõe três eixos basilares da educação vinculada as demandas de mercado de 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.

A definição de competências para as áreas selecionadas, somadas a elaboração de Fichas nas quais constam a descrição dos sistemas de educação e sistema de créditos acadêmicos da América Latina configuram-se como a base sobre as quais foram definidas aquelas competências e também a base para a discussão referente a revisão curricular. De acordo com Bolivar (2009) a estratégia metodológica do *Tuning* refere-se ao estabelecimento de fundamentos, competências, habilidades e atitudes que são necessárias ao mundo do trabalho, e inclui-las nas diferentes matérias das graduações.

3.4.2 O Projeto *Tuning* América Latina: ênfase no mercado

No Projeto *Tuning*, ocorre o vínculo entre as demandas do processo produtivo à formação profissional em nível superior, ou seja, para a formação de mão de obra qualificada. A universidade estrutura-se no intuito de alcançar os resultados por meio da competitividade, no atendimento a lógica empresarial, de mercado e seus clientes,

ao que Catani e Oliveira (2002, p. 24) expõem que o trabalho acadêmico e a própria universidade atuam sob a égide da racionalidade econômica, fazendo com que somente tenham “[...] relevância econômica e social quando formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho”.

O *Tuning* é uma estratégia do Processo de Bolonha para propiciar a expansão do modelo educacional europeu, num processo de internacionalização da educação, que de acordo com Puerta e Moya (2012) demonstra um processo de crescimento para as próximas décadas, e justifica que esse movimento devido a alguns fatores, sendo: o fortalecimento da política internacional, a busca e fortalecimento de alianças estratégicas/econômicas e o interesse em influenciar o restante do mundo; a intensificação da ideia de relação direta entre política de educação de nível superior e desenvolvimento econômico e tecnológico. Esse último, revela a direta vinculação da educação superior ao mercado no processo de internacionalização e, nesse contexto, a padronização acadêmica facilitaria esse processo, num movimento que propicia uma homogeneização da educação, aos moldes da tradição europeia.

Para Eiró e Catani (2011) o Projeto *Tuning* América Latina caracteriza-se como uma proposta para o atendimento as demandas de mercado, ou noutros termos para formar para o mercado de trabalho mais do que para unificar o bloco latino-americano. Percebemos o predomínio mercadológico no processo educativo universitário. A adoção do *Tuning* fortalece à incursão inter-regional da inculcação do modelo europeu, inclusive financiado pela União Europeia em proposta de contrapartida. Na atualidade observa-se um movimento de fortalecimento dos Estados transnacionais, no qual o *Tuning* se configura como um mecanismo para se alcançar o objetivo último da reforma, que permeia o mote de confluência entre os objetivos mercadológicos com princípios acadêmicos.

Os novos *arranjos* educacionais de ciclos acadêmicos, por exemplo, possibilitam ao estudante o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho para atender as demandas/exigências do mercado globalizado, num movimento que busca uma confluência entre princípios humanistas com racionalidade gerencial da política educacional voltada ao mercado. Como ressaltam Lima, Azevedo e Catani (2008, p 17) ainda que se possa encontrar uma espécie de paradigma de avaliação “[...] humanista-economicista, a orientação dominante revela-se do tipo positivista competitivo”.

De acordo com o referencial citado, esse paradigma empresarial sujeita a universidade pública e privada, num movimento em que o mercado educacional deve ser desenhado globalmente para possibilitar o aumento de sua rentabilidade. Lima, Azevedo e Catani ressaltam que é possível (2008, p 17) “[...] compreender as propostas de tipo tecnocrático e gerencialista, no sentido de transformar as universidades em fundações de direito privado, dotadas de estruturas tipicamente empresariais”.

As reformas educacionais propiciadas por meio do *Tuning* com ênfase no mercado disseminam conteúdos curriculares que favorecem a competência laboral, para inserção no mercado de trabalho, em detrimento, da “[...] formação da cidadania e elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade”, conforme expõem Mello e Dias (2011, p. 416).

É nesse contexto que Santos (2008) expõe que o processo de reformas deveria resultar de um estudo minucioso no qual seria possível obter um diagnóstico dos erros e acertos decorrentes do desenvolvimento da educação de nível superior europeia, os quais poderiam apontar meios alternativos para sua consecução. Nada disso foi feito, e o governo Português ao aderir ao Processo de Bolonha, por exemplo, obrigou com urgência que as universidades adaptassem seus planos curriculares de acordo com os de Bolonha, na justificativa que era preciso centrar a formação no estudante, aumentar sua competência, e alcançar maior adequação da formação as necessidades do mercado. Para o autor, o resultado dessa *agenda insana* foi “[...] apenas uma revolução fracassada de mentalidades” (SANTOS, 2008, s/p), nas palavras do autor:

Na verdade, a medida que vamos avançando em tal processo é evidente que o mesmo apenas se apresenta como pretexto para algumas agendas mais ou menos claras, pelo que ainda hoje, alguns dos contornos, tanto do ponto de vista nacional como internacional, não são bem conhecidos (ibid.).

Na Europa o Processo de Bolonha desenvolve-se pela existência de um Espaço Europeu de Educação Superior, em nossa região o PATAL contempla os mesmos pontos de referência, compreensão e confluência do *Tuning* Europeu, que buscou a sintonia e harmonização da educação em nível superior no intuito de possibilitar o processo de convergência, isso porque, ao estabelecer os créditos relacionados as competências, este último refere-se ao critério que possibilita a comparabilidade e a transparência entre as titulações (BOLIVAR, 2009).

3.5 Experiências brasileira de transnacionalização: um recorte do Alfa-Tuning América Latina

A influência de unificação da universidade Europeia na América Latina, pode ser observada na realidade brasileira, se não é nova a incorporação da solicitação do desenvolvimento de competências na educação básica, na educação superior novos arranjos organizacionais transfronteiriços consolidam-se e são difundidos, conforme destacamos a seguir:

- O Tratado de Amizade Brasil-Portugal (Decreto n. 3.927, 19/09/2001), que prevê “Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa⁹⁹”, como o “Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização”, obtidos em instituições de ensino superior nos dois países (BRASIL, Decreto n. 3.927/2001).
- As medidas propostas pelo SEM¹⁰⁰ - Setor Educacional do Mercosul (Mercado Comum do Sul - bloco de integração entre os países Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela) no intuito de estabelecer entre os países signatários o reconhecimento de títulos entre instituições/países, a mobilidade estudantil e a cooperação interinstitucional (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2009).
- O projeto de criação, no ano de 2010 da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira¹⁰¹ (UNILAB), com sede em Redenção, no Ceará, que enfatiza princípios de cooperação solidária em parceria com países, principalmente, africanos de Língua Oficial Portuguesa. De acordo com Lei de criação a missão da UNILAB é “[...] formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP”.

⁹⁹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3927.htm>. Acessado em abril de 2016.

¹⁰⁰ Disponível em <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. Acessado em abril de 2016.

¹⁰¹ Criada por meio da Lei nº. 12.289/10.

- A recente implementação de duas instituições superiores — Universidade Federal da Integração Latino-Americana¹⁰² (UNILA) proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados “[...] para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (BRASIL, Lei n. 12.189/2010).

Desde o ano de 2009 no Brasil, tem-se intensificado os arranjos organizacionais da universidade de forma transnacional, como pode ser observado na Universidade Federal Latino-Americana¹⁰³ (UNILA) que fora criada para atuar nas regiões de fronteira, para propiciar o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com os países do Mercosul e demais países da latino-americanos (como por exemplo: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) e Caribe com os quais o Brasil mantenha Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Educacional (UNILA, 2015). De acordo com os dados disponibilizados na página oficial a UNILA tem por vocação transnacional ser uma universidade que contribua para a integração latino-americana, e sua missão é contribuir para o avanço da integração da região. Como ocorre na Europa, a UNILA prevê a equivalência curricular, transferência, aproveitamento de créditos, reconhecimento de títulos e estímulo a mobilidade acadêmica entre os países membros.

A Proposta de criação da Universidade Federal da Integração Amazônica¹⁰⁴ (UNIAM) – com sede em Santarém (PA) localizada na parte central da Amazônia, nos arredores do estado do Amapá, Amazonas e Mato Grosso, na fronteira com Guiana e Suriname que propiciaria, caso aprovada a proposta, a cooperação internacional nas atividades de pesquisa, formação de profissionais e extensão por meio de uma rede multi-institucional que agrega os estados da Amazônia Brasileira e os países-membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica: Bolívia, Brasil, Colômbia,

¹⁰² Disponível em <<https://www.unila.edu.br/conteudo/hist%C3%B3ria-da-unila-0>>. Acessado em abril de 2016.

¹⁰³ Criada por meio da Lei nº. 12.189/10

¹⁰⁴ Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=7449&seqPaginaInicial=20&seqPaginaFinal=20>>. Acessado em abril de 2016.

Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Propõe-se, juntamente com as demais universidades da região, constituir-se num projeto de integração pan-amazônica.

Outro tipo de reforma para as universidades brasileiras num prisma mais geral é a proposição da Universidade Nova¹⁰⁵, como ocorre na Universidade Federal da Bahia, que propõe uma estrutura curricular que se assemelhe ao modelo adotado nos Estados Unidos e ao Processo de Bolonha. Para Arruda (2009) esse modelo propicia uma formação geral antes da graduação e formação científica antecedendo a pós-graduação. De acordo com as informações contidas no site da UFBA a reforma ocorreria, por meio da modalidade intitulada de Bacharelado Interdisciplinar, com três anos de graduação para as áreas de Humanidades, Artes, Tecnologias e Ciências, Saúde. Nessa nova modalidade formação seria possível a partir de três ciclos: a pré-graduação, a graduação e pós-graduação, com duração de seis semestres, totalizando 2.400 horas; e duas etapas, sendo primeiro, formação geral que possibilite a aquisição de competências e habilidades para compreensão crítica da realidade natural, social e cultural, e o segundo momento de formação específica, que propicie competências e habilidades sobre um determinado campo teórico ou teórico-prático. Com seiscentas e 1.200 horas, respectivamente (AZEVEDO; CATANI; LIMA, 2008; SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008).

Para Dale (2009), nos modelos nacionais de educação existe a predominância da relação entre Estado e cidadão, nos modelos regionais, ocorre uma distinção na concepção de cidadania. Ao recorrer a Jenson (2007) explica a complexa relação entre cidadania, Estado, mercado, família e comunidade. Expõe que, cidadania seria uma resposta do Estado à necessidade de bem-estar, mas que é possível produzir bem-estar por meio do mercado, dos familiares, da comunidade e Estado, a partir do princípio de igualdade entre cidadãos.

O que está em jogo aqui, para além do mosaico de significados de cidadania é a produção de bem-estar que deveria ser exclusivamente propiciada pelo Estado, sendo de forma alternativa suprida por mercado, família ou comunidade. Assim, “[...] quando os modelos regionais de educação não são relacionados à produção de bem-estar por meio da [...] da oferta do Estado, não é possível nem desejável - pois é potencialmente enganador- vê-los como relacionados à cidadania”, portanto, “[...] não

¹⁰⁵ Disponível em <<https://www.ufba.br/historico/ufba-universidade-nova>>. Acessado em abril de 2016.

deveriam ser vistas como formas de cidadania, porém como meios alternativos de produção de bem-estar (p.876).

Pode-se pensar que existe um movimento para a criação de um Espaço de Educação em nível Superior tanto na América-Latina, que se consubstancia por meio da UNILA, quanto dos países de Língua Portuguesa, como a UNILAB. O que pode ser ressaltado desse processo, principalmente da última experiência mencionada, é que esse movimento é coerente com os termos da Declaração de Fortaleza¹⁰⁶ resultante da reunião entre os Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), responsáveis pelo ensino superior, que declararam estar decididos a reforçar os laços de cooperação no seio da CPLP e desejosos de estimular a cooperação em matéria de ensino superior e aprimorar a qualidade, a mobilidade e o reconhecimento das qualificações tanto no âmbito da CPLP quanto em outros espaços internacionais. Para tanto propuseram que até o ano de 2014 deveria ser construído um Espaço de Ensino Superior da CPLP, a UNILAB parece ser um importante passo nesse processo.

Vale ressaltar que Portugal tanto integra a CPLP, quanto a União Europeia e foi um dos primeiros países a participar do Processo de Bolonha no intuito de criação do EEES. Percebemos Portugal como um articulador estratégico que possibilita a harmonização tanto para o Brasil quanto para a África, num espaço supranacional no âmbito da CPLP.

3.6 Considerações referentes ao modelo europeu de educação superior

Como se pode observar nas últimas décadas tem ocorrido novas formas organizacionais do Estado-nação, influenciados por agentes externos que marcam de forma significativa a condução das políticas sociais, como destacamos no movimento de adesão da América Latina ao *Tuning Europeu*.

De acordo com Jessop (1998, p. 33-36) esse movimento pode ser entendido por meio de três eixos: a) um processo de desnacionalização do Estado, marcado pelo esvaziamento do Estado-nacional, em certos aspectos, à medida que transfere

¹⁰⁶ Realizada em Fortaleza, em 26 de Maio de 2004. Disponível em < <http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/redes/educ/DECLARACAODEFORTALEZA.pdf>>. Acessado em 08 de Julho de 2015.

boa parte da elaboração de normas e decisões para agentes supranacionais - tendência mais aparente na União Europeia, embora afete também o Nafta¹⁰⁷; b) um processo de *desestatização do sistema político* marcado pelo deslocamento de governo para *governança*, ou seja, o Estado passa ser o primeiro entre pares, de um processo que envolve parcerias entre organizações governamentais, paragovernamentais e não governamentais; c) e *internacionalização dos regimes de formulação de políticas*., que abarca instituições estrangeiras no equacionamento e na implementação da tomada de decisões em relação a formulação de políticas..

Os eixos destacados perpassam o processo de adesão ao *Tuning*. O processo de transnacionalização, tem afetado a Política Educacional, embora de acordo com Dale (2009), os sistemas educacionais ainda podem ser considerados nacionais, uma vez que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, embora “[...] não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões” (ibid., p. 872).

Essa influência transnacional sobre a Política Educacional é recente. Em relação a União Europeia, por exemplo, data da década de 1990. Até então, esse direito social, estava sob a égide do Estado nacional, que gozava de ampla autonomia de decisão, ainda que num contexto complexo e contraditório devido a relação entre classes sociais antagônicas, como destacado por Afonso (2001). Para esse autor, embora os indicadores apontem para a crescente diminuição da autonomia relativa do Estado, é preciso considera-lo para compreender a redefinição de seu papel devido aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

O processo de globalização interfere nas instituições do Estado, e também no Estado-nação, uma vez que os institucionalistas entendem que ambos devem ser essencialmente moldados ao nível supranacional, por meio de uma ideologia do mundo dominante, e não entendidas como criações nacionais e autônomas, como destaca Dale (2004). Para o autor, esse argumento é utilizado para justificar a atividade e políticas dos Estados *moldadas* por normas e cultura universais. Como ocorre no Projeto *Tuning* América-latina, aliás nossa região foi a primeira a aderir a esse Projeto, que posteriormente se espalhou para outras regiões.

¹⁰⁷ NAFTA - bloco econômico formado por: Estados Unidos da América, Canadá e México. Em inglês North American Free Trade Agreement (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio).

O *Tuning* Europeu, como mencionamos, fora organizado para possibilitar o Espaço Europeu de Educação Superior, principal objetivo do Processo de Bolonha. Essa estratégia de integração europeia deveria ser processada mundo afora, como consta na Declaração de Bolonha, deve ser equivalente as extraordinárias tradições culturais e científicas da Europa. Wielewicky e Oliveira (2010), ressaltam que desde a Revolução Industrial do século XVIII a Europa se configura como um modelo de verdade e de ciência, com ideais de “[...] humanidade e sociedade filiável a um padrão eurocêntrico”. Para esses autores a ideia de Europa como um *modelo* “[...] para o mundo não pode ser vista como algo que ocorre a partir dos acordos da União Europeia, mas prototípico de uma racionalidade cuja base pode ser considerada a denominada racionalidade moderna” (p. 220, *passim*).

De acordo com esses estudiosos, existem dois aspectos relacionados que se configuram como as bases da sociedade moderna: primeiro, tem-se que “[...] o modelo para o mundo é, na prática, imposto historicamente ao mundo pela Europa”, e, em segundo, ocorre “[...] a negação de toda e qualquer forma de organização humana que seja distinta desse ‘modelo’ imposto” (WIELEWICKY E OLIVEIRA, 2010, p. 220).

Um exemplo dessa hegemonia pode ser observado nas publicações dos documentos do Processo de Bolonha de modo geral em que se tem a predominância principalmente do inglês, mas são traduzidos também em alemão e francês. Essa característica linguística também pode ser entendida, de acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008) na própria instituição do Espaço Europeu de Educação Superior com um referencial anglo-saxão de educação, no que concerne desde a língua até a estrutura, regulação, competitividade entre outros.

O Processo de Bolonha pode ser entendido numa dimensão cultural e dimensão política. A primeira trata-se de uma estratégia na qual a educação de nível superior é utilizada para auxiliar a desenvolver e fortalecer a identidade europeia. Por sua vez, dimensão política e estratégica do Processo de Bolonha, deverá ser forjada a longo prazo, num contexto de disputa hegemônica por parte da Europa que tenta recuperar o poder e influência global de outros tempos (CATANI, 2010).

O Processo de Bolonha, e o *Tuning* como estratégia, pretende ser um referencial de educação em nível superior não somente na Europa, mas no mundo todo, conforme sinalizam Bianchetti e Matos (2011, p. 68). Para eles o que está em jogo não é a educação superior da União Europeia, uma vez que é possível entender que

“[...] estamos frente a mais uma das indicações do quanto esta iniciativa está no contexto da busca de globalização de um determinado tipo de universidade, que desconhece fronteiras, seja na condição de já implementada, seja na aspirada”.

Isso também é destacado por Aboites (2010) e ainda, expõe que ao aderir ao *Tuning*, e concomitantemente ao Processo de Bolonha, a América Latina pode sofrer graves implicações, tais como,

- 1) simplesmente copiar o modelo europeu e aplica-lo sem alterações na América Latina;
- 2) abre a porta para uma maior influência das grandes empresas nas universidades;
- 3) mantém a tese do ‘pensamento único’ transmutado para um conjunto único de competências que são consideradas válidas para a Europa e América Latina, sem considerar a enorme diversidade cultural, social e política dos países dessas regiões;
- 4) fornece uma abordagem pedagógico-educacional que fragmenta a formação profissional dos estudantes e, por fim,
- 5) impacto negativo sobre o trabalho e identidade de professores e estudantes universitários da América Latina como atores centrais na transformação da universidade (ABOITES, 2012, p. 122)¹⁰⁸.

A educação de nível superior está totalmente vinculada aos novos arranjos governamentais em nível mercadológico global e se tornou a peça basilar de uma nova modalidade econômica, a economia do conhecimento, que submete a política educacional de nível superior aos objetivos da globalização, ou seja, integração econômica.

A política nacional educacional é implementada para a formação de um tipo específico de cidadão, de acordo com os objetivos culturais, científicos., que se pretende alcançar, desenvolvido de acordo com um projeto político, econômico e social objetivado. Porém, nos limites do EEES, para o qual o *Tuning* foi organizado, há de se pensar até que ponto aqueles objetivos podem ser alcançados, isso porque, nos documentos que permeiam o EEES como um todo, não é perceptível uma referência

¹⁰⁸ No original: 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 quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria (ABOITES, 2012, p. 122).

a tradição cultural latino-americana e nem mesmo brasileira, não se faz menção a atratividade aos sistemas educacionais de nossa região.

A universidade deve ser concebida num contexto de totalidade, mas que não se vincule exclusivamente a aspectos nos quais a tradicional tarefa universitária de desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão são subsumidas pela sociedade do conhecimento, vinculada ao mercado laboral. A universidade fica limitada, conforme Bolívar (2009, p. 122), “[...] a algumas competências as quais lembram as elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa”.

Ao estimular a adoção do modelo de Educação Superior Europeu pelos demais países, como no caso dos que foram signatários do *Tuning* América-Latina, inclusive com o financiamento para sua implementação, parece prevalecer uma *sintonia* na qual as regiões em desenvolvimento devem adotar o modelo educacional da região desenvolvida, e parece haver a manutenção de um certo distanciamento ou privilegiamento entre regiões desenvolvidas e em desenvolvimento, para não dizer um projeto dos mais ricos para os mais pobres.

A expansão do Processo de Bolonha no estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior que extrapola as fronteiras regionais europeias tem sido relacionada por alguns autores (EIRÓ E CATANI, 2011; DIAS SOBRINHO, 2009; HORTALE, MORA, 2004), ao fenômeno denominado *europização*, com predomínio da lógica empresarial de mercado.

A nomenclatura *europização da educação superior* passou a ser utilizada para designar um processo de triplo significado: política educacional/conhecimento vinculado ao desenvolvimento econômico; cooperação internacional como resposta às demandas da globalização; a educação superior como mola propulsora à competitividade (ANTUNES, 2004; 2007; 2016; DIAS SOBRINHO, 2005; 2009). Esse processo é marcado por um movimento gradual de reformas e, concomitantemente, de desnacionalização da Política Educacional, harmonizada com os sistemas regulatórios transnacionais.

Tais aspectos são coerentes com as normativas que propiciaram as reformas educacionais no Processo de Bolonha. Na Declaração de Sorbonne (1998), por exemplo, consta que a educação europeia melhorada e continuada deveria consolidar a presença da Europa no mundo, por meio da parceria e ação conjunta dos Estados-

membros da União Europeia, de todas as IES europeias e de outros países fora da região europeia.

Mas também é possível inferir que essa *sintonia* dos modelos educacionais não pode ser entendida somente como um EEES, uma vez que seria mais correto afirmar que se trata, de acordo com Bianchetti (2010, p. 265) de “[...] iniciativas e das induções à criação de um Espaço Mundial de Educação Superior”.

E esse espaço mundial de educação, de acordo com Dale (2009) é resultado de um modelo de educação que é substancialmente influenciado em categorias estatísticas, que por sua vez revela o mundo em que estamos vivendo e com o mesmo está sendo modificado:

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).

Na mesma linha racional de Dale, o autor Cesar Tello (2015), ao analisar o avanço mercadológico global à política educacional, expõe que, sem dúvida estamos presenciando os acontecimentos de continuidade da globalização neoliberal em nossa região, e a implementação do Processo de Bolonha, e suas estratégias - incluindo-se o *Tuning*, e outros programas - é a condição fundamental entrada da globalização neoliberal na América Latina. Em sua afirmativa, quase podendo-se ouvir sua voz embargada, o autor salienta, “E chegará o dia em que o mais fraco deles entre sozinho a nossa casa, para roubar de nós a lua e, conhecendo o nosso medo, tire até nossa voz da garganta. E por que não dizemos nada, agora já não podemos dizer mais nada¹⁰⁹” (TELLO, 2015, p. 90). De acordo com esse autor, os dois principais países a serem impactados com a implementação do *Tuning* são Brasil e México, nos outros países, como Argentina, Chile, Uruguai e Colômbia a interferência é mais branda.

O discurso europeu que estabeleceu o espaço educacional que ocorre por meio da convergência dos sistemas educativos de nível superior da América-Latina e Caribe se justifica para os europeus pela necessidade de um novo mercado constituído

¹⁰⁹ No original: “Y 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 dígitos nada, ahora ya no podemos decir nada”

de professores, pesquisadores e estudantes que se dirigem as instituições europeias, que em última instância, se configura também como um tipo de dominação, ou uma sofisticada colonização com base em valores acadêmicos tão tradicionais na Europa, se considerarmos suas milenares universidades. Conforme afirma Tello (2015) “[...] mais uma vez a América Latina é assediada, ocupada y preocupada pelas decisões do velho continente” (p. 90, tradução nossa).

Para esse estudioso o Processo de Bolonha com seus ideais de *modernização educativa*, a partir de sua implementação em nossa região, significou o impacto neoliberal na política educacional da América Latina, o que gerou o desenvolvimento do *neoliberalismo teórico* na educação, no argumento de que nosso sistema educacional é ineficaz, de baixa qualidade se comparado aos resultados obtidos pelos países do “primeiro mundo”. A Universidade latino-americana rompeu o contrato social com o Estado e se lançou às forças do *todo poderoso mercado* perambulando sem rumo, na busca de uma nova identidade (TELLO, 2015; MOLLIS, 2003). Essa busca pela nova identidade pode ser observada nos arranjos transnacionais que estão sendo implementados, como influência do Processo de Bolonha, como por exemplo, Espaço América Latina e Caribe-União Europeia (ALCUE); Espaço Ibero-americano de Conhecimento (Rede Universia); Espaço Comum de Educação Superior (ECoES); Rede Macrouniveristária da América Latina e Caribe, impulsionadas pela Universidade Nacional Autônoma do México (UnAM); e Espaço de Encontro Latino Americano e Caribeño de Educação Superior (ENLACES) proposta da Conferência Regional de Educação Superior – CRES.

Todo esse arranjo transnacional na educação é visto por muitos de forma muito positiva, considerada como uma evolução benéfica para a política educacional de nossa região, essa é a tônica dos discursos de ministros e chefes de estados, por exemplo, que são historicamente os principais interlocutores do processo de globalização, contudo, é preciso salientar 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 (MELLO e DIAS, 2011, p. 423).

Nesta seção a partir da categoria totalidade entendemos que o movimento realizado pelas IES europeias para responder aos objetivos do Processo de Bolonha, possibilitou a organização e processo de criação e implementação do Projeto Tuning Europeu – Tuning-ESE. A UE para tornar-se a sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo, adotou como principal estratégia o Processo de Bolonha, as IES, por sua vez, financiadas pela UE, elaboraram a metodologia Tuning como forma de *harmonizar* tanto os sistemas educacionais europeus, quanto os demais sistemas, de outras regiões, que aderirem ao mesmo. Como por exemplo, a América Latina, que aderiu e desenvolveu o Projeto Alfa Tuning América Latina.

A categoria hegemonia, nos iluminou ao - partir dos documentos resultantes de encontros e reuniões de seguimento (implementação do Tuning) e literatura especializada - evidenciarmos que a busca da hegemonia europeia em relação a política de educação superior na América latina data da década de 1990. Essa busca por ser hegemônica em nossa região, levou a UE a financiar diversas ações e projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Alfa, que posteriormente possibilitaram a criação de um Espaço Comum de Ensino Superior entre a União Europeia, América Latina e Caribe ECES– UEALC. A criação desse espaço foi a base sobre a qual se desenvolveu o Projeto Alfa Tuning na América Latina – PATAL.

Evidenciamos a adesão das IES latino-americanas e o consequente desenvolvimento do PATAL, a partir do ano de 2004 até o ano de 2013, perpassando suas duas fases de implementação. O estudo revelou que a metodologia Tuning tem como principal foco a formação baseada em competências genéricas e específicas, que devem ser assimiladas pelos estudantes ao longo do período formativo, contudo, sua aferição ocorre por meio de quantificação – valor – do tempo de estudo, (um ano corresponde a 60 créditos). A definição das competências, em última análise, cabe as demandas de mercado, de modo que o processo formativo se adeque e atenda os interesses do mercado laboral.

A categoria contradição contribui para percepção de que embora nos documentos constem que a metodologia Tuning respeita a diversidade cultural, o PATAL desenvolvido a partir da adesão das IES latino-americanas possui praticamente as mesmas características do Tuning-ESE, possibilitando total compatibilidade universitária baseada no sistema de créditos. Essa compatibilidade universitária é o objetivo principal do Processo de Bolonha, de modo a possibilitar que os grandes cérebros desenvolvam a mobilidade para o Espaço Europeu de Educação Superior, tornando a UE o grande centro de produção de conhecimento, a sociedade do conhecimento.

É preciso salientar que a América Latina foi o grande laboratório para exportação do Processo de Bolonha, por meio da metodologia Tuning. A experiência desenvolvida na região serviu como referencial para sua consecução noutros países/regiões. Parece haver um forte movimento da União Europeia no sentido de propiciar um *alcance mundial* do Processo de Bolonha, que preconiza uma *ideia intercontinental, única e universal*, que busca consensos num amalgama de aportes acadêmicos europeus e latino-americanos e além-fronteiras.

O ideal *intercontinental* como evidenciados no decorrer do estudo, foi utilizado como estratégia para, em última instância, manter/fortalecer a hegemonia europeia, e como exposto a ambição de propagação mundial do *modelo europeu de educação* é anterior a proposição do *Tuning-ESE* e perpassa a construção da Declaração de Bolonha. Por último, nesta seção, salientamos que a metodologia Tuning foi desenvolvida pelas IES europeias para atendimento dos objetivos do Processo de Bolonha, dentre os quais, tornar a Europa a sociedade do conhecimento. Na implementação do Processo de Bolonha, muitas IES resistiram ao processo de reformas, contudo, os documentos estudados revelaram que o mesmo não ocorreu com o desenvolvimento e adesão à metodologia Tuning, uma vez que seus idealizadores corroboravam com os objetivos propostos pelo Bolonha.

4. PROCESSO DE BOLONHA E SONORIDADE *TUNING*: INFLUÊNCIAS PARA HARMONIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Desde o início da implementação do Processo de Bolonha criado pela União Europeia no final da década de 1990 - com objetivo de ampliar a competitividade Europeia em termos de Educação Superior e tornar o continente um referencial educacional de nível mundial - é possível observar um movimento de adesões a nível de Estado-nação e de inúmeras instituições educacionais que viabilizou o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior.

Esse processo não ficou limitado a Europa, vão para além-fronteiras, como destacamos, e por meio de adesões induzidas (por meio de financiamentos e assessoria técnica) ao *Tuning* desenha-se um movimento transnacional para harmonização dos Sistemas de Educação Superior aos moldes europeus, a partir do processo de regionalização da educação, para formação de uma tipologia de cidadão formado no paradigma das competências.

Portanto, nesta última seção refletimos sobre em que medida o Processo de Bolonha influenciou a Educação Superior na América Latina por meio da implementação do Projeto Alfa Tuning América Latina. No processo de desenvolvimento da tese compreendemos que a influência do Processo de Bolonha em relação a educação Superior na América Latina, por meio do desenvolvimento do PATAL se deu a partir de três eixos: 1) Educação transfronteiriça¹¹⁰: a busca por ampliação do território hegemônico da União Europeia se deu por meio da Política Educacional de nível superior, a partir da implementação do Processo de Bolonha, como uma forma de transpor os limites fronteiriços e de harmonizar os sistemas educacionais de outras regiões, inclusive a América Latina ao EEES. 2) Adesão: a Educação Superior da América Latina foi influenciada pelo Processo de Bolonha por meio da adesão, ainda que in-

¹¹⁰ Distinguímos o termo transfronteiriço/transnacional de internacionalização. Internacionalização da educação superior está relacionada a uma perspectiva de formação baseada em princípios de interculturalidade, integração de povos e solidariedade (CRESS/2008). Transnacionalização/transfronteiriço da educação superior, por sua vez, relaciona-se ao “a formação de um mercado mundial de educação superior e menos para a construção de um campo social global de educação superior, vinculado ao conceito de espacialidade, território complexo, multifacetado de identidades e em constante renovação e deslocamento (AZEVEDO, 2015; HAESBAERT, 2015).

duzida, por meio de financiamentos e assessoria técnica, viabilizada por meio do Projeto Tuning Europeu, para construção do PATAL 3) Tipologia de cidadão a ser formado: uma formação específica, baseada no modelo de competências, que atende a um determinado tipo de sociedade vinculada ao mercado laboral. Tais eixos problematizamos na sequência.

4.1. Influência a partir do eixo educação transfronteiriça

Num contexto de totalidade as forças presentes não são ilhas isoladas, as mesmas se entrelaçam e se influenciam reciprocamente num processo constante de correlação de forças. Na América Latina a política educacional é influenciada pelos acordos regionais/locais, e simultaneamente por organizações internacionais, dentre eles a União Europeia¹¹¹.

Para análise da política educacional num contexto regional é preciso considerá-la num contexto de relações de forças em nível global, no intuito de buscar compreender as complexas e densas articulações das “[...] interações entre os setores da educação superior, as políticas econômicas e os interesses regionais que são gerados por estratégias competitivas multiescalares e por influências globais sobre a educação superior” (ROBERTSON, 2009, p. 407).

Entendemos neste estudo ser fundamental desenvolver uma reflexão que concebe a análises da política educacional, na perspectiva de um contexto mais amplo, portanto, permeada pela “*interconectividade global*” das políticas, numa concepção da educação superior marcada por um processo regionalização/transnacionalização.

Na América Latina os acordos regionais foram pactuados devido a fatores econômicos, de necessidade de fortalecimento de identidade/fortalecimento regional e acordos que buscam a regionalização da educação superior. Todos esses arranjos são oriundos tanto da necessidade de afirmação e de fortalecimento da região, quanto da interferência ativa de outros países/regiões ou organizações internacionais na América Latina. Com relação ao primeiro, os acordos são tanto de natureza econômica, quanto educacional e que se restringem exclusivamente a região. Com relação

¹¹¹ Para outros organismos que influenciam a educação superior na América Latina é possível citar OCDE, Banco Mundial, União Europeia, consultar Teodoro (2005), Gama e Viillard (2014), Dale (2009).

ao segundo, como citado, duas organizações influenciam diretamente, a UNESCO e a UE, este último tem como elemento diferencial para além dos arranjos regionais, uma base documental construída na América Latina que pode sustentar o movimento transfronteiriço da educação superior da região.

Nessa perspectiva analítica, evidenciamos primeiramente, os acordos que se limitam à região latino-americana, primeiramente econômicos e na sequência educacional, e por último buscamos refletir sobre a influência exercida pela UE nos limites do Processo de Bolonha, a partir do PATAL que aponta para a organização de educação superior transfronteiriça.

4.1.1 Arranjos regionais no contexto da América Latina

Para compreender o processo de regionalização da América Latina, faz-se necessário conhecer, ainda que minimamente os acordos político/econômicos pactuados entre os Estados-membros, no sentido de aproximação, integração e fortalecimento regional. O processo de regionalização que têm ganhado espaço no debate, e “têm sido cada vez mais vistas como tendo potencial para desafiar a liderança da base normativa no setor dos serviços de educação (ROBERTSON, 2009, p. 413).

Os acordos regionais na América Latina se fortaleceram consideravelmente no final do século XX, como se pode notar pela criação da Comunidade Andina, Mercado Comum do Sul, União de Nações Sul-Americanas e, por último a criação da Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos.

A Comunidade Andina (CAN)¹¹², foi criada no ano de 1969. Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia e Chile fizeram o Pacto Andino com objetivo de criar uma União Aduaneira e Econômica para restringir a entrada de capital estrangeiro. Em 1973 o Chile retirou-se do Pacto. No ano de 1990 os países remanescentes o reorganizaram como Comunidade Andina de Nações – CAN- na qual buscaram criar um mercado comum por meio de um bloco econômico. Os Estados associados são: Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai.

¹¹² <http://www.camara.leg.br/mercosul/blocos/CAN.htm>

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi criado no ano de 1991, com objetivo de livre circulação de bens, produtos e serviços entre os signatários. Todos os países da América do Sul participam do MERCOSUL, seja como Estado Parte, seja como Estado Associado. Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012); Estado Parte em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012); Estados Associados: Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia, Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (ambos desde 2013).

A União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), criada em 2008, integra doze países da América do Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela), num espaço multilateral de coordenação e cooperação política interestatal. A UNASUL adota um esquema de integração diferente, pois ultrapassa a esfera econômica, possibilitando a construção de consensos e acomodando diversas concepções ideológicas de integração, como por exemplo, Alba ¹¹³e Mercosul e Aliança do Pacífico. Não se caracteriza por regime comercial e coexiste com os regimes existentes e permite a cooperação em diversos campos, na defesa da autonomia política da região.

A Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos¹¹⁴ (CELAC) foi criada em fevereiro de 2010, durante reunião realizada por governos da América Latina e Caribe, no México, como resultado da convergência gradual do Grupo Rio¹¹⁵ e Cúpula América Latina/Caribe, com agregação do Mercosul e CAN. A CELAC distingue-se da Organização dos Estados Americanos (OEA), por excluir os EUA e o Canadá.

A CELAC objetiva maior integração regional, serve como espaço de consulta e concerto político latino-americano. São signatários da Comunidade trinta e três países da América Latina e Caribe no intuito de facilitar “[...] a conformação de uma identidade

¹¹³ Criada em 2004 de caráter político anti-hegemônico de iniciativa do ex-presidente venezuelano Hugo Chavez, para fins de integração solidaria e defesa de comercio justo e desenvolvimento sustentável entre seus membros: Antígua e Barbuda, Bolívia, Cuba, Dominica, Equador, Nicarágua, São Vicente e Granadinas e Venezuela

¹¹⁴ Site oficial disponível em < <http://pt.reingex.com/CELAC.shtml> >.

¹¹⁵ O Grupo Rio, criado no ano de 1986 a partir da fusão entre o Grupo de Contadora, formado por Colômbia, México, Panamá e Venezuela, e o Grupo de Apoio a Contadora, formado por Argentina, Brasil, Peru e Uruguai.

própria regional e de posições latino-americanas e caribenhas comuns sobre integração e desenvolvimento” (PORTAL MEC, 2017). Na I Reunião de Ministros da CELAC, realizada em Havana, foi emitida a Declaração, na qual constam 22 compromissos assumidos, dentre os quais: aumento progressivo da oferta educacional; prioridade para alfabetização e pós-alfabetização; elaboração de políticas para povos indígenas e afrodescendentes; universalização da educação básica gratuito.

Como destacado nem todos os países são signatários dos mesmos acordos. A América Latina não se constitui como um bloco regional homogêneo, ao contrário ocorre, um processo com “[...] diferentes níveis de interação e integração e podem até certo ponto ser vistas como competindo entre si [...], contudo, os agrupamentos regionais partilham a preocupação com o controle e concordam sobre certas regras do jogo” (DALE, 2004, p. 436).

Para além dos objetivos político/econômicos de integração regional da América Latina, interessa-nos os novos mecanismos adotados para a confluência da política Educacional de nível superior na região. No entendimento de que a especificidade regional tem dado lugar a um crescente movimento de regionalização, sendo necessário considerar que o:

‘nacional’ para pensar a educação – como um sistema caracteristicamente ‘nacional’ para cidadãos ‘nacionais’, um bem público ‘nacional’ com uma força de profissionais do ensino ‘nacional’ – é uma ‘escala’ que se mostra cada vez mais insuficiente para capturar os processos em desenvolvimento como consequência da globalização (ROBERTSON, 2002, p. 23).

O movimento para adoção dos modelos regionais de educação superior na América Latina advém da década de 1980, na qual a Unesco por meio da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), coordenou o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC), com a cooperação da CEPAL e da OEA.

No início da década de 1980 foi definido um planejamento gerencial em educação a ser desenvolvido durante a primeira fase da PROMEDLAC, período correspondente a vinte anos - de 1981 a 2001. Na sétima reunião¹¹⁶ do Comitê Regional Intergovernamental do PROMEDLAC (realizada em Cochabamba, 2001), participaram os

¹¹⁶ As reuniões foram realizadas em México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1989), Quito (1991), Santiago (1993), Kingston (1996) e Cochabamba (2001).

vinte e um Estados-membros que se tornaram signatários do que ficou conhecida como Declaração de Cochabamba¹¹⁷, na qual consta que alguns países da região ainda não haviam alcançado as metas do Projeto, o que tornava seu cumprimento como uma prioridade (UNESCO, 2004).

Ao final do período a UNESCO sugeriu a elaboração de novo Projeto a ser desenvolvido durante os anos de 2002 a 2017, denominado Projeto¹¹⁸ Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC¹¹⁹). O Projeto passou a ser avaliado a cada cinco anos, com reuniões realizadas em Cuba, Argentina, México (2002, 2007, 2013, respectivamente).

A regionalização se expressa por meio de diversas organizações e interesses, especialmente a partir da década de 1990, período que apontou a direção do planejamento para as linhas norteadoras da educação superior do século XXI, como por exemplo, nos encontros ocorridos em:

- 1990 - Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia);
- 1991 - Conferência Geral da UNESCO, solicitou ao Diretor Geral, Federico Mayor, a convocar uma Comissão Internacional para refletir sobre a educação e aprendizagem no século XXI. Jacques Delors assumiu a presidência dessa Comissão, constituída de 14 representantes de todas as regiões do Mundo. O Relatório final foi publicado no ano de 1996;
- 1992 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro);
- 1992 - Conferência sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária (Sinaia);
- 1993 – A Comissão Internacional em Educação para o Século XXI foi oficialmente organizada.
- 1993 - Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena);
- 1994 e 1996 - Conferência Internacional de Educação (Genebra);

¹¹⁷ O documento pode ser acessado em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> >.

¹¹⁸ PRELAC – mais informações podem ser consultadas em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>.

¹¹⁹ Site oficial: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/regional-education-project-for-education-in-latin-america-and-the-caribbean-efaprelac/>>.

- 1995 - Convocação Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague);
- 1996 - Conferência Regional da UNESCO sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES), - Havana-Cuba
- 1997 - Congresso Mundial sobre Educação Superior e Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Século XXI (Manila);
- 1997 - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo);
- 1998 - Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – UNESCO.
- 1999 - Declaração de Amburgo – Agenda para o Futuro;

Como foi possível perceber, durante a década de 1990 foram realizadas duas Conferências Mundiais de Educação (1990 e 1998) e uma Conferência Regional organizada pela UNESCO. Tais Conferências impulsionaram a organização dos blocos regionais. Trata-se de um processo de fortalecimento da adoção de modelos regionais de educação superior, que na América Latina se expressam por distintos arranjos destacados por Tello (2015):

- a) Espaço América Latina e Caribe-União Europeia (ALCUE);
- b) Espaço Ibero-americano de Conhecimento (Rede Universia);
- c) Espaço Comum de Educação Superior (ECoES);
- d) Rede Macrouniveristária da América Latina e Caribe, impulsionadas pela Universidade Nacional Autônoma do México (UnAM);
- e) e, a experiência mais recente foi a criação Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) proposta da Conferência Regional de Educação Superior – CRES.

Essas novas formas de organização regional revelam que o desenvolvimento sociometabólico do capital atua como vetor do processo de globalização e busca influenciar os sistemas educativos de nível superior, ainda que sua efetivação ocorra mediado pelo nível local. Não se trata de uma imposição autoritária externa, o processo é decorrente de uma série de acordos e consensos que são obtidos por meio de uma aproximação, que pode induzir ao aceite de alguns pressupostos que de forma

subjacente camuflam interesses hegemônicos ou econômicos, como por exemplo o espaço ALCUE/UEALC.

O Espaço Ibero-americano de Conhecimento (Rede Universia), financiado pelo Banco Santander, foi criado no ano 2000, na Espanha, com objetivo de congregar as IES ibero-americanas num espaço de internet. Participam da rede um total de 1341 IES dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Panamá, Colômbia, Costa Rica, Equador, República Dominicana, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Porto Rico, El Salvador, Uruguai, Guatemala, e da Europa: Andorra, Espanha e Portugal. Até o momento foram realizados três encontros internacionais de reitores, (2005- em Sevilha/Espanha; 2010 em Guadalajara/México e 2014 no Rio de Janeiro/Brasil). Nesses encontros discute-se principalmente o processo de internacionalização da educação superior. No último encontro, o reitor da Universidade Carlos III de Madrid, ressaltou a necessidade de incorporar a língua inglesa nas universidades, e que qualidade acadêmica somente se dá por meio da internacionalização (REDE UNIVERSIA, 2017).

A rede Universia se caracteriza como um espaço de discussão da Política educacional de nível superior, no qual são preponderantes dois elementos principais: a tônica no discurso da necessidade de construção de um Espaço Ibero-americano de Conhecimento; e o mote internacionalização discutido como um movimento necessário e em processo de consolidação, *um caminho sem volta*, que exige das IES o preparo para a confluência do processo educativo em nível global. Nas palavras do reitor da Unila, uma exigência do mundo contemporâneo¹²⁰.

Outro exemplo de organização regional refere-se ao IESALC-UNESCO. No transito dos anos 1990/2000 a UNESCO deliberou¹²¹ a criação do Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO), com a missão de contribuir para o desenvolvimento e transformação da educação superior. O IESALC participa da conceitualização, elaboração e formulação de programas, objetivos e estratégias da UNESCO em relação a educação Superior, particularmente no âmbito da América Latina e Caribe. Também é responsável por articular a consti-

¹²⁰ <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/04/13/643645/spao-iberoamericano-do-conhecimento-sera-reavaliado.html>

¹²¹ Deliberação ocorrida na 29ª. Conferência Geral da Unesco. Documento disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110220S.pdf>>.

tuição de redes, produção e difusão de estudos e investigações sobre a política educacional de nível superior e assessorar os Estados membros a formularem suas políticas nacionais, regionais e sub-regionais.

O documento norteador do IESALC com relação ao desenvolvimento da educação superior da América Latina e Caribe (ALeC) refere-se à Declaração resultante da CRES/1996, que supõe a necessidade de transformação progressiva da Educação Superior, para tanto, faz-se necessário uma instância que harmonize, promova e coordene as iniciativas e demandas dos sistemas educacionais, com objetivo de estabelecer um novo consenso, que possibilite as IES responderem às necessidades presentes e futuras. Portanto, o IESALC foi criado no intuito de responder a referida demanda, com os seguintes objetivos:

- Promover uma cooperação mais estreita com os Estados Membros da região, suas instituições e especialistas no campo da educação superior.
- Contribuir para melhorar o conhecimento mutuo dos sistemas de educação superior da região, com o fim de facilitar sua compatibilidade com as outras regiões do mundo e contribuir para seu desenvolvimento.
- Ajudar a todo Estado Membro que solicite a cooperação do Instituto a melhorar e desenvolver seus sistemas e instituições de educação superior, dentro do processo de reforma que esteja empreendendo.
- Promover e apoiar no marco da integração regional, uma maior mobilidade de profissionais dos estabelecimentos de educação superior, particularmente a dos países de menor desenvolvimento relativo, com mira a utilizar melhor os recursos humanos e educativos e contribuir para facilitar uma maior fluidez no reconhecimento de estudos, títulos e diplomas de educação superior entre os países da região e os de outras partes do mundo.
- Promover mecanismos nacionais e regionais de fortalecimento da qualidade da educação superior meio do processo de avaliação e acreditação.
- Promover a utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação nas instituições de educação superior e facilitar a criação de “universidades laboratórios e bibliotecas virtuais”, assim como a criação de

redes locais, nacionais e regionais que aportem uma nova dimensão al trabalho da educação superior na região.

- Contribui para o planejamento, avaliação e monitoramento dos programas de ensino superior da UNESCO em cooperação com as unidades da UNESCO e os programas aprovados pela mesma, bem como seus diversos institutos, outras organizações governamentais e não governamentais, e organizações do sistema das Nações Unidas que realizam atividades nos níveis nacional, sub-regional, regional e internacional.

No âmbito da UNESCO, foram realizadas duas Conferências Regional. Na primeira, sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES), na cidade de Havana-Cuba/1996, participaram vinte e seis países, na concordância de que as instituições educacionais com base no Convênio Regional e a Recomendação Internacional sobre a convalidação de estudos, título e diplomas, deveria “[...] estimular a mobilidade acadêmica e profissional com o fim de favorecer o processo de integração econômica, educativa, política e cultural da região” (UNESCO, 1996)¹²². No documento, a educação de nível superior deveria estimular o intercâmbio de experiências, a cooperação interuniversitária e a expansão de diversos tipos de redes e outros mecanismos de ligação entre instituições, professores e estudantes.

No ano de 2008 foi realizada a Conferência de Educação Superior da América Latina e Caribe, na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, apoiada pelo IESALC/UNESCO, Ministério da Educação da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha, México e Venezuela. No evento estiveram presentes mais de 3.500 integrantes.

Em relação ao processo de regionalização da educação superior na Declaração resultante do CRES/2008 consta, dentre outros:

promoção da integração regional por meio de mudanças no contexto global e o estabelecimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagem;

¹²² <http://www.rau.edu.uy/docs/havdecs.htm>

- consolidação de alianças, incentivo ao desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagens;
- promoção e consolidação de alianças estratégicas entre governos, setor produtivo, organizações da sociedade civil e instituições de Educação Superior, Ciência e Tecnologia.

Os itens F- Redes Acadêmicas; G – A emigração Qualificada; e H – Integração Regional e Internacionalização, pormenorizam a temática da construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior, considerando, para tanto, como de fundamental importância os seguintes aspectos:

- a) renovação dos sistemas educativos da região;
- b) articulação dos Sistemas Nacionais de Informações sobre ES para consolidar o Mapa da Educação Superior da ALc (MESALC);
- c) fortalecimento do processo de convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais;
- d) reconhecimento mútuo de estudos, títulos e diplomas e formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região;
- e) fomento de mobilidade na região. A IESALC ficou responsável por designar uma comissão para elaborar uma pauta de ação que permitiria a integração progressiva das IES da região.

A Conferência Mundial de Educação Superior (realizada em Paris, 1998), preconizou a construção de projetos regionais para a Educação de Nível Superior. Nessa mesma lógica na CRES/2008, foi afirmado a necessidade de criação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), que deveria ser parte da agenda dos governos e das organizações regionais. A Conferência Mundial realizada em 2009, enfatizou que a formulação de objetivos da educação de nível superior, ocorresse numa perspectiva de conjugação de prioridades locais com a global.

Ao finalizar a Conferência Mundial de Educação Superior do ano de 2009, as IES da América Latina e Caribe, acompanhadas pela IESALC-UNESCO, retomaram as orientações do CRES/2008 e iniciaram os trabalhos para a criação do ENLACES.

Para que as Universidades participem do ENLACES faz-se necessário que sejam signatárias da Conferência Mundial de Educação Superior (1998) e da CRES/ 2008. É importante ressaltar que o ENLACES é um espaço vinculado ao CELAC. O Espaço caracteriza-se como uma plataforma de articulação, regulação, mobilidade e capacitação das IES, com as seguintes características:

- uma plataforma regional de conhecimento, informação e integração da Educação Superior para a América Latina e o Caribe;
- um espaço de ações de cooperação solidária e articulação entre instituições;
- uma área de regulação de procedimentos e sugestões de regulamentos;
- um espaço para o intercâmbio de experiências baseadas na mobilidade acadêmica e na cooperação científica, utilizando os elementos de interatividade virtual e real, a fim de criar um espaço para a integração do ensino superior capaz de criar vínculos entre os países da América Latina e Caribe.

No Enlaces a justificativa para os projetos regionais e inovação educativa estão embasadas nas normativas das Conferências Mundial e das CRES. Nessas, o ensino superior é entendido como um bem público e direito humano que pode propiciar a superação de lacunas científicas e tecnológicas que existem em muitos países e regiões, daí a necessidade de um processo de internacionalização de educação superior face ao fenômeno global. O Enlaces defende a superação das assimetrias das Políticas Nacionais de Educação Superior, num diálogo perpétuo com outras regiões.

Portanto, um dos princípios orientadores do CRES foi a promoção da integração regional da AL e Caribe e a internacionalização do ensino superior na região, entre outras iniciativas, por meio do ENLACES que foi organizado da seguinte forma¹²³:

- Conselho Diretor, formado por Reitores das IES signatárias; redes universitárias que impulsionam a Integração da ES; associações universitárias de âmbito nacional; e organizações regionais de educação. O

¹²³ As informações podem ser acessadas em <<http://espacioenlaces.org/gobernanza/>>.

Conselho diretor deveria reunir-se anualmente, com objetivo, dentre outros, de consolidar iniciativas em curso e promover a internacionalização da Educação Superior na AL e Caribe.

- Conselho Executivo – proveniente do Conselho Diretor, formado por no máximo onze membros, representantes de todas as regiões da ALC.
- Conselho Acadêmico – formado por no máximo onze membros, representantes de todas as regiões da ALC, com a missão de: a) desenvolver um programa de convergência dos sistemas de acreditação e avaliação; b) reconhecer estudos, diplomas e títulos; c) promover a mobilidade; d) impulsionar projetos conjuntos de investigação e inovação. Além de criar um sistema regional de informação sobre Educação Superior.
- Organização de um Corpo de Acompanhamento Técnico – responsável por dar continuidade as tarefas e criar grupos técnicos específicos.

No âmbito do Enlaces, no ano de 2015, reuniu-se no Panamá¹²⁴, o Grupo de Harmonização Acadêmica formado por nove universidades que concordaram em trabalhar para o reconhecimento de títulos nas seguintes áreas: filosofia, física, química Matemática e Engenharia Civil. As universidades¹²⁵ partícipes do Encontro, compartilharam seus Planos de Estudo no intuito de chegar a um acordo que permita o convênio entre ambas.

Inicialmente se pensou que havia uma interlocução entre o Tuning e os demais arranjos regionais da América Latina, como por exemplo o IESALC, ENLACES, entretanto, o estudo revelou que no desenvolvimento o paralelismo ocorreu somente no quesito temporal. As instituições citadas influenciam a condução da política de educação superior latino-americana, contudo, as mesmas não demonstraram paralelismo quanto a finalidade do Tuning, excetuando-se o processo de regionalização numa perspectiva global.

Ainda que os demais arranjos regionais apontem para a necessidade de uma educação superior numa perspectiva global, somente a UE construiu um arcabouço

¹²⁴ Pagina oficial pode ser acessada em <<http://espacioenlaces.org/plan-piloto/>>.

¹²⁵ Pontifícia Universidade Católica do Peru; Universidade de Guadalajara; Universidade do Panamá; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Nacional Autônoma do México; Universidade Nacional de Colômbia; Universidade Nacional de São Joao; Universidade Nacional de Avellaneda; Universidade de la Habana.

de acordos e referenciais orientadores que podem resultar numa perspectiva transfronteiriça para a Educação Superior da América Latina. A partir de uma dupla perspectiva, é possível afirmar que o espaço regional para educação superior seja um acontecimento inevitável: por um lado, existe um movimento de adoção dos modelos regionais de educação superior (ECES-ALCUE; Rede Universia; ECoES; UnAM; IESALC-UNESCO e ENLACES) impulsionadas pela UE e UNESCO, inclusive por meio da realização das CRESS; por outro, a construção antes inexistente da base documental construída no âmbito do PATAL, que envolveu significativo número de IES latino-americanas, para o estabelecimento de pontos de referência com base em competências, para a convergência e harmonização dos títulos acadêmicos.

4.1.2 Influência da UE na educação superior da América Latina: foco na transnacionalização

Em relação especificamente à UE, sua influência na política educacional na América Latina, também data da década de 1990. Vale lembrar que o Processo de Bolonha foi idealizado na Declaração de Sorbonne (1998), organizado na Declaração de Bolonha (1999) que propôs a harmonização da educação superior na Europa, ganhou contornos neoliberais, com ênfase na competitividade a partir da estratégia de Lisboa (2000-reformulada em 2005), que arquitetou um audacioso esquema no qual coadunam conhecimento e mercado num arranjo global. A estratégia de Lisboa inaugurou um acordo sem precedentes com intuito de viabilizar a “[...] Europa do conhecimento em que a educação e a formação se posicionam como motores do crescimento e do desenvolvimento econômico” (MADEIRA, 2009, p 35).

É justamente nessa década que a UE buscou maior aproximação com a América Latina. Como ressaltamos na seção anterior, o PATAL é um dos projetos do Programa ALFA, que desde o ano de 1994, contribui para regionalização da Educação Superior latino-americana, capacitação das IES e incentiva a cooperação acadêmica

entre América Latina e União Europeia. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014). Como destacado, o ALFA, desde 1994, foi desenvolvido por meio de três fases¹²⁶, totalizando um investimento da UE, de mais de 160,6 milhões de euros.

A União Europeia, também financia o Programa de Mobilidade Mercosul¹²⁷ (PMM), que resulta da aproximação entre UE e Mercosul firmado por meio do Acordo Quadro Inter-regional de Cooperação, firmado em 1999 (DNCII, 2012). O Setor Educacional do Mercosul (SEM), foi criado pelos ministros de Educação para coordenar as políticas Educacionais do bloco. Com co-financiamento da UE o SEM criou *Projeto de Apoio ao Programa Mobilidade MERCOSUL em educação Superior*¹²⁸ (PMM). A UE investiu 3 milhões de Euros e o Mercosul um milhão, totalizando um montante de quatro milhões de euros para implementação do PMM.

Outro exemplo de iniciativa da UE para o fortalecimento do processo de regionalização da educação superior na América Latina, refere-se à Rede Cooperação Latino-Americana de Redes Avançadas – ReCLARA¹²⁹, integrante do Projeto Alice (América Latina Interconectada com a Europa). Criado no ano de 2002, no evento do Programa Aliança para a Sociedade da Informação (@LIS - Alliance for the Information Society), com financiamento da UE no valor de 12,5 milhões de Euros para construção de uma *Rede Avançada*¹³⁰, que se constitui num espaço virtual único e reservado para comunidades de educação e pesquisa, na qual cientistas, pesquisadores, acadêmicos, professores e estudantes podem colaborar compartilhando informações e ferramentas.

Podem participar do CLARA, somente uma rede de educação por país (que tenha o apoio governamental). O CLARA busca fomentar a formação de uma estrutura não governamental, que congregue as redes avançadas latino-americanas, também

¹²⁶ ALFA I (1994-1999), com financiamento de 31 milhões de euros; ALFA II (2000-2006), com o montante de 54,6 milhões de euros; ALFA III (2007-2013), com a quantia de 75 milhões de euros. Informações disponível na Plataforma da Comissão Europeia. Disponível em < https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/alfa_en>.

¹²⁷ Dos quais são signatários Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

¹²⁸ *Proyeto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior*

¹²⁹ A rede CLAR pode ser acessada em <<https://memoria.rnp.br/redes/claras/>>.

¹³⁰ As redes avançadas tem duplo objetivo: apoiar o trabalho de pesquisadores e acadêmicos mediante a provisão de uma infraestrutura de comunicação de dados de grande capacidade, o que permite a rápida transferência de grandes quantidades de dados; serem poderosas ferramentas de investigação, provendo uma plataforma sobre a qual pesquisadores e inovadores possam desenvolver e testar novos serviços e tecnologias de rede. (RedCLARA, 2017)

se propõe a coordenar as redes acadêmicas na América Latina e outros blocos; promover a cooperação para promoção do desenvolvimento científico e tecnológico; e planejar e implantar serviços de rede para interligação regional e global (CLARA, 2017). Participam da RedCLARA da América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela.

É certo que o Processo de Bolonha, iniciado na década de 1990, configura-se como exemplo sem precedentes de cooperação regional e transfronteiriço no ensino superior desenvolvido no âmbito da UE. Como resultado do Bolonha foi lançado oficialmente o Espaço Europeu de Educação Superior no ano de 2010, na reunião realizada em Budapeste-Viena. Nesse evento foi ressaltado que a magnitude do Bolonha decorre das proporções da reforma e dos mecanismos para sua implementação, que possibilitou a sua extensão para outros países/regiões.

Como buscamos evidenciar a atratividade intercontinental refere-se a uma estratégia de longa data. A partir da década de 1950 a UE buscou por meio da *somatória de forças* entre os países integrantes do bloco uma forma de organização que lhe possibilitasse hegemonia na concorrência capitalista (AZEVEDO, 2007; DALE, 2008, 2009).

No decorrer do processo histórico, tornou-se preponderante a reconfiguração no campo educacional de nível superior e de forma mais expressiva a partir da década de 1980 com regulamentações e criação/fortalecimento de ações/programas regionais que buscaram reconfigurar a política educacional de forma a responder aos problemas do desenvolvimento do capital.

A estratégia para se tornar um referencial global de *sociedade do conhecimento*, foi impulsionado na década de 1990, a partir do Tratado da União Europeia e, em seguida com o início do Processo de Bolonha, por meio de um processo de construção de um paradigma educacional europeu das políticas educativas (ANTUNES, 2006; MADEIRA, 2009; DALE, 2004, 2008, 2009). No transito da década de 1980 para 90, a UE tomou três medidas que propiciaram o processo de *europização* da educação superior, sendo:

- (i) a definição de agendas e prioridades comuns aos Estados membros, na esfera da educação;

- (ii) o estabelecimento de uma agenda e de uma política comunitárias para a educação;
- (iii) a recontextualização de políticas comunitárias (ANTUNES, 2004, p. 483).

Até a década final do século XX, em grande parte da UE “[...] ‘a internacionalização’ de programas de estudo, currículos e mobilidade estudantil e trajetórias de carreira da pesquisa foi essencialmente orientada para os parceiros europeus” (ROBERTSON, 2009, p. 408). A partir da década de 1990, a busca por hegemonia transcendeu os limites de âmbito jurídico econômico, abrangendo um setor que poderia integrar-se aos primeiros, e possibilitar um novo *status* a UE, que além de reforçar a unidade, propiciaria a tão necessária competitividade e rentabilidade econômica, caso se tornasse um referencial no âmbito do conhecimento.

Esse setor refere-se a política educacional, concebido a partir de duplo objetivo: por um lado, facilitar a criação do mercado único europeu e, por outro, possibilitar a superação do nacionalismo estreito, pela definição de uma cidadania europeia, que facilitasse o ideal de Europa enquanto um projeto político (ROBERTSON, 2009; DALE, 2009, 2010).

Como argumentamos no início da tese, o Tratado de Maastricht possibilitou a UE atuar diretamente sobre a política educacional, e o fez, como uma estratégia de competitividade em relação aos EUA, no que se refere a política educacional e ao declínio da Europa na produção mundial de bens (ROBERTSON, 2009; CATANI, 2010). Enquanto os EUA detinham 14,3% do comércio mundial de serviços comerciais, a UE - com os estados membros - gerava em torno de 46%. Esse resultado impulsionou as aspirações europeias em relação a economia global de serviços, competindo diretamente com os EUA (ROBERTSON, 2009).

É nesse contexto que a concepção da UE em relação a Política de Educação deu uma guinada, voltando-se para fora, pois foi assumida como principal instrumento para definir as competências necessárias para a constituição da sociedade do conhecimento. A UE buscou ampliar sua hegemonia para além da região, com o estabelecimento de:

programas de colaboração de educação superior com países não-membros da UE por meio de iniciativas como: o programa Alfa, na América Latina; a elaboração do programa Tempus de cooperação com outros países – Balcãs Ocidentais, Europa Oriental, Ásia Central e os países vizinhos do Mediterrâneo; e relações Ásia- Europa por

meio de estruturas inter-regionais, como a Asia-Link (ROBERTSON, 2009, p. 409).

A estratégia adotada, que rompia com a perspectiva endógena, poderia tornar a UE detentora de um arcabouço de conhecimento – construído na lógica do mercado - determinado pelas competências, que por meio do Processo de Bolonha, poderiam definir o cerne do processo pedagógico da educação de nível superior considerados válidos. O Processo de Bolonha ganhou papel central e justificou a necessidade de criação do EEES.

Contraditoriamente aos discursos defendidos na Declaração de Bolonha - e nas demais dela resultante a partir dos encontros subsequentes - que preconiza uma *Sociedade do Conhecimento* fundamentada em paradigmas de natureza social, imprescindível ao desenvolvimento social e humano, outro ângulo de reflexão pode revelar que o conhecimento está diretamente relacionado ao incremento do capital humano.

O Sétimo Programa-Quadro (2007-2013)¹³¹, por exemplo, foi desenvolvido com intuito de colocar a UE e sua “[...] política de investigação à altura das suas ambições económicas e sociais através da consolidação do Espaço Europeu da Investigação (EEI)”, para tanto, a estratégia adotada foi o reforço da cooperação transnacional para “[...] construir e consolidar uma liderança europeia em domínios-chave da investigação.” (UNIÃO EUROPEIA, 2013, passim).

A lógica transfronteiriça em relação à formação de educação superior, se justifica na medida em que garanta maior flexibilidade e empregabilidade aos trabalhadores, e concomitantemente, possibilite elevação no padrão de produção e competitividade da UE e dos países partícipes. O ideário que fundamenta essa estratégia se baseia no entendimento de que “A racionalidade que o capitalismo impõe à produção e à exploração do trabalho para a sua realização torna-se cada vez mais dependente das ciências e das suas experimentações exatas e racionais” (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 921).

A possibilidade da UE tornar-se um referencial em nível de educação superior, com significativa influência em relação a uma metodologia que viabilizasse as compe-

¹³¹ O Sétimo Programa-Quadro (2007-2013) está disponível em < <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISUM%3Ai23022>>. Acesso em Julho de 2016.

tências necessárias ao mundo laboral e o alcance das metas estabelecidas pelo Bolonha, poderia alavancá-la em termos econômicos e lhe conferir maior hegemonia no cenário internacional. A UE a partir do Bolonha inaugura um processo no qual os “[...] setores nacionais e regionais de educação superior se tornaram mais estreitamente interligados no sistema global” (ROBERTSON, 2009, p. 415).

É possível perceber que, ora subjacente, ora explícita, a lógica que sustenta o viés transfronteiriço do Processo de Bolonha é orientada por interesses de natureza econômica, como consta na Declaração de Barcelona (2002), em que a Europa pode, nos próximos anos, “[...] tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”. A educação superior é o cerne da sociedade do conhecimento, que propicia o aumento da competitividade da educação de nível superior europeia e viabiliza a mobilidade e a empregabilidade de forma transfronteiriça.

O estabelecimento das convergências na Europa foi apenas o primeiro passo para que a mesma pudesse alcançar outras regiões. Nesse processo, a “[...] UE cooptou primeiramente a educação superior como parte de seu projeto regional e, em seguida, exportou as reformas de Bolonha para alargar sua ‘esfera de influência’ sobre outras partes do mundo” (ROBERTSON, 2009, p. 415).

A convergência permitiu a propagação de uma concepção de educação de nível superior e a concomitante transfronteirização das estruturas e programas pedagógicos a outros países e continentes menos desenvolvidos. Por esse motivo, o Processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça em potencial, principalmente pelos EUA e Austrália, também passou a ser percebido como um Modelo para reestruturação interna de países como Brasil e China e modelo de arranjos regionais no mundo inteiro como, por exemplo, na África e América Latina (DIAS SOBRINHO, 2009; ROBERTSON, 2009).

Frente ao gigante Bolonha, no cenário de disputa por mais *números* de estudantes, a ministra de educação australiana, em resposta oficial ao Bolonha ressaltou “[...] que a Austrália deverá garantir a compatibilidade com o Processo de Bolonha ou enfrentar os riscos associados em ser um ‘forasteiro em relação ao processo de Bolonha’” (ROBERTSON, 2009, p. 413).

A subsunção¹³² das políticas de educação superior ao sistema europeu à primeira vista, poderia parecer vantajoso aos países a *harmonização* de seus sistemas educacionais às tradicionais e milenares Universidades da Europa, paradigmáticas das demais instituições de educação de nível superior pelo mundo, ranqueadas entre as melhores. As Universidades Europeias foram se aprimorando ao longo dos séculos, perpassando distintos modelos organizacionais desde a idade média. A constante busca por aperfeiçoamento tornaram-nas um referencial de ensino superior.

O sistema educacional europeu, poderia ser entendido como riqueza cultural ao possibilitar as multifacetadas formas de pensamento e olhares de mundo e, também, propiciar interlocuções diferenciadas entre ensino e pesquisa, como expõem Lima, Azevedo e Catani (2008) ao ressaltar que as universidades europeias expressam a heterogeneidade enriquecedora, sendo um produto histórico cultural e resultado da capacidade de autogoverno da universidade e também do exercício de sua autonomia.

É possível que distintos países, ao considerarem tamanha riqueza cultural que se abre para o mundo, por meio do Processo de Bolonha – e mais especificamente por meio do *Tuning-ESE*, cogitassem a possibilidade e até buscassem a harmonização de seus currículos universitários ao EEES, à sociedade do conhecimento europeia, impulsionados, até mesmo pelo processo competitivo dos mecanismos de avaliação da qualidade da educação superior que:

[...] despertam interesse especial porque, a despeito da positividade que possam ter, podem, em tese, se apresentar impregnadas de meios de conformação das universidades a determinados parâmetros, geralmente elaborados nos países centrais da acumulação capitalista, os quais tendem a adequá-las à economia do que está sendo chamado de sociedade do conhecimento (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 918)

A sociedade do conhecimento, desconsidera a heterogeneidade cultural, sendo concebida como infortúnio pela UE, digna de estratégias de enfrentamento. Baseada na racionalidade econômica a UE estabeleceu mecanismos para harmonizar os sistemas educacionais de nível superior e possibilitar a criação do EEES transfronteiriço, que deveria tornar-se referência global para o conhecimento, um modelo educacional

¹³² Incluir em algo maior

que magnetiza estudantes, docentes e pesquisadores, como consta na Declaração de Bolonha (1999), “Teremos que garantir que adquira um tal grau de atracção que seja semelhante as nossas extraordinárias tradições culturais”.

O Tuning-ESE foi criado e justificada a sua extensão as outras regiões do mundo, iniciado pela América-latina, no intuito de afinar as demais estruturas organizacionais à melodia traçada pela UE, de forma que todas desaguem no mesmo leito comum, o Espaço Europeu de Educação Superior.

Embora a implementação do Projeto *Tuning-ESE* possa ser considerado recente, pode-se inferir que se trata de um movimento de influência europeia nos padrões de comportamento de outros povos/continentes,

Esse modelo exportado por meio da metodologia Tuning que está presente, além da América Latina e Europa, na Rússia, África, Ásia, China e Estados Unidos. Por meio do Tuning a Europa tornou-se um referencial global de educação regional, uma estratégia que lhe permite competir na arena do Capital:

Figura 03: Alcance global do Tuning – ano 2017.



Fonte: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>. Acesso em 2017.

Como destacado na Figura 03 o Tuning evolui e tornou-se um processo, uma abordagem para (re) conceber, desenvolver, implementar e avaliar a educação de nível superior em nível regional. Em sua nova roupagem, tornou-se Academia Tuning

(em inglês: Tuning Academy¹³³), caracterizado como um Centro Internacional de Educação Superior e Investigação, exportável, adaptável e convergente, espalhada pelos continentes:

[...] a Europa tornou-se claramente, por assim dizer, o “modelo” para o “modelo regional”, tanto na educação como em outras partes. Tornou a importância do regionalismo muito mais séria e extensivamente que qualquer outra área, especialmente em seus esforços para competir econômica e politicamente com os Estados Unidos [...]. Mais particularmente, ao menos no caso da Europa, o regionalismo deixou de ser uma estratégia defensiva para se tornar um modelo exportável no mundo inteiro (DALE, 2009, p. 881)

Academia Tuning busca desenvolver novos conceitos e metodologias para o ensino e aprendizagem, centrada no estudante, em competências para a empregabilidade e para a cidadania num contexto global. Objetiva “desempenhar um papel chave no espaço global de educação superior por meio da investigação, da experiência, da inovação educativa e apoio na tomada de decisões na política de educação e do emprego”¹³⁴ (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2017), além disso, cabe a Academia Tuning:

- Sistematizar e difundir a experiência gerada no processo de sintonização;
- Garantir a qualidade científica e acadêmica de todos os projetos desenvolvidos sob a designação Tuning;
- Servir como referencial internacional para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos modelos de ensino-aprendizagem aplicados à Educação Superior, no intuito de implementar títulos acadêmicos de qualidade e adaptação dos perfis profissionais às necessidades da sociedade;
- Fomentar nas universidades, em nível mundial, a busca pela mais alta qualidade acadêmica;

¹³³ O site pode ser acessado em <<http://tuningacademy.org/tuning-academy/?lang=es>>.

¹³⁴ No original “con el objetivo de desempeñar un papel clave en el espacio global de la Educación Superior mediante la investigación, la experimentación, la innovación educativa y el apoyo a la toma de decisiones en la política de la educación y el empleo”. Disponível em <<http://tuningacademy.org/tuning-academy/?lang=es>>.

- Promover internacionalmente a convergência da Educação Superior em diferentes áreas temáticas (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2017)¹³⁵.

Com a mais recente estratégia busca sintonizar, aperfeiçoar, ser um referencial internacional, e torna o Processo de Bolonha “[...] uma vertente de desregulação sui generis, que intenta eliminar especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional (ANTUNES, 2006, p. 69).

Em relação a qualidade acadêmica, objetivada pelo Tuning, é preciso considerar o que ressalta Catani (2010, p. 7) quando afirma que “se os valores do livre mercado presidirem a constituição dos fins da educação, a tendência é de empobrecimento da qualidade e da mudança da concepção de educação (mais ampla) para se aproximar mais do treinamento (bastante restrita)”.

Portanto, o Processo de Bolonha, se estende por meio do Tuning, no intuito de não somente alcançar territórios, mas de estabelecer a sua hegemonia, por meio de uma modelo educacional apresentado como melhor, mais aprimorado, e ainda, de promover uma formação vinculada aos parâmetros mercadológicos. A educação superior, em todos esses espaços geopolíticos, “[...] tem sido considerada um ‘motor crítico’ para a competitividade nacional e regional na economia global, e uma batalha global por mentes e mercados já começou para apoiar isso” (ROBERTSON, 2009, p. 415).

O processo de harmonização da educação superior nos marcos do Bolonha “[...] serve fundamentalmente a objetivos de natureza monetária que não repercutem no desenvolvimento dos indivíduos e que conduzem a um processo gradual de privatização da ‘escola pública’” (CABRITO, 2009, p. 51).

¹³⁵ No original “Sistematizar y difundir la experiencia generada en el proceso de sintonización; Garantizar la calidad científica – académica de todos los proyectos desarrollados bajo la designación de Tuning; Servir como un referente internacional para el desarrollo y el perfeccionamiento de los modelos de enseñanza-aprendizaje aplicadas a la Educación Superior, a cargo de la implementación de los títulos académicos de calidad y adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades de la sociedad; Fomentar la búsqueda de la más alta calidad académica en las universidades a nivel mundial; Promover la convergencia de la Educación Superior en diferentes áreas temáticas a nivel internacional”. Disponível em <<http://tuningacademy.org/tuning-academy/?lang=es>>.

A evolução da metodologia Tuning revela a estratégia utilizada pela UE, que desde a década de 1950, por meio de acordos regionais e mais recentemente de arranjos transfronteiriços, buscou por meio de adesão e consensos o estabelecimento de hegemonia. Os documentos desenvolvidos no âmbito Tuning, e mais recortadamente no âmbito do PATAL reiteram e fortalecem o desenvolvimento e adoção dos modelos regionais de educação numa perspectiva transfronteiriça, para tornar a Europa a “[...] a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, como consta na *Estratégia de Lisboa* (2005).

4.1.3 A regulamentação no âmbito do PATAL: construção das bases para a transnacionalização da política educacional latino-americana

As normativas criadas no domínio Tuning podem revelar que o pilar sobre o qual poderá se sustentar uma possível égide transfronteiriça da educação superior na América Latina está posto, como se pode notar no estabelecimento de uma referência de crédito acadêmico para os cursos universitários – estabelecido em competências - por meio do CLAR; uma relação de competências genéricas e específicas estabelecido por meio de um Meta-Perfil para cursos de graduação; e por último, mais recente, o estabelecimento de um *modelo* de Universidade, destacados na sequência.

A abordagem transfronteiriça preconizada no Processo de Bolonha, afeta diretamente as prioridades das políticas educativas de âmbito nacional, tornando-os centros abertos de aprendizagem (DALE, 2008). O primeiro documento produzido no âmbito do Tuning que poderá possibilitara a abertura e a harmonização efetiva dos sistemas educacionais aos moldes europeus refere-se ao Crédito Latino Americano de Referência (CLAR), que foi desenvolvido para atender ao 6º objetivo do PATAL, qual seja, orientações político-educativas para o estabelecimento de um sistema de créditos acadêmicos para esta região, no intuito de contribuir “[...] para construção de um espaço comum de educação superior na região” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013, p. 80) que converge ao europeu e que simultaneamente se harmoniza com modelos educacionais de outros continentes que adotaram a metodologia Tuning.

O estabelecimento dos pontos comuns do CLAR foi desenvolvido para construção do espaço de educação superior latino-americano e concomitantemente fomentar a articulação transfronteiriça das instituições educacionais de nível superior, bem como, a mobilidade estudantil de forma que culmine numa “[...] educação superior integrada globalmente” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013, p. 80). Em tais documentos o ideal de educação integrada globalmente não é uma informação subjacente, ao contrário é clara e explícita. Ou seja, é necessário que se estabeleça a integração educacional regional, para sua posterior integração global.

O CLAR tomado como mecanismo de referência para possibilitar a harmonização, revela que “[...] novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização [Estatal] estão a prefigurar-se”. No desenho que se delineia, “[...] todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais” (DALE, 2004, p. 440-441), embora não se desconsidere a presença das forças político-econômicas nacionais.

No segundo Relatório, os editores do Meta-perfis (PANIAGUA *et al*, 2014) explicitam que o Tuning foi desenvolvido para responder “[...] as necessidades europeias e, em seguida, como uma proposta de um projeto mundial”, e nesse contexto, o PATAL “[...] marca o início do processo de internacionalização do Tuning”, uma vez que consideram que o espaço compartilhado pelas universidades – transfronteiriça - é uma preocupação não mais exclusiva dos europeus, mas uma necessidade global (PANIAGUA *et al*, 2014, p. 09). Os perfis são caracterizados como uma descrição concisa e precisa por meio dos quais a instituição indica claramente como pretende alcançar seus objetivos.

O Projeto Tuning, no Meta-perfis é apresentado como *uma rede de comunidades de aprendizagem global*, por se desenvolver a partir de formulações de padrões mundial, mas, concomitantemente, respeitar as especificidades local e regional de cada contexto. O Tuning tem o “[...] desafio de produzir um impacto no desenvolvimento da educação superior das respectivas regiões” (ibid, p. 10). Embora o discurso aponte para um respeito as especificidades locais, o estabelecimento dos pontos comuns de créditos revela que a maioria dos créditos regionais coadunam com os créditos europeus.

No ISUR (construído entre os anos de 2011/13) também é explicitado que o mesmo foi desenvolvido com objetivo de “[...] contribuir com um Espaço de Ensino Superior na América Latina” (VILLA et al, 2014, p. 25).

Os artigos publicados na Revista Tuning¹³⁶, reiteram o discurso da necessidade da harmonização global da educação de nível superior, como explicitado por Gonzalez, Ryan e Wagenaar (2013) que justificam o Projeto Tuning na defesa de um ensino superior, entendido como parte integrante de uma rede nacional e global e configurado como um motor de mudança social. A definição do Crédito de Referência, Perfis e Meta-perfis e do modelo de universidade são consideradas ferramentas necessárias.

Da mesma forma Beneitone e Bartolomé (2014) ressaltam que existe uma forte concordância de que uma das principais características do ensino superior é o seu processo de internacionalização, que contribui para mudança dos paradigmas educacionais. O Projeto Tuning, dentro do Processo de Bolonha possibilitou o levantamento de indicadores de educação superior internacionais, que revelaram no ano de 2014, dados advindos de mais 103 países que aplicaram os questionários Tuning às partes interessadas (estudantes, graduados, acadêmicos e empregadores), no intuito de obter pontos de consensos entre os distintos membros de grupo de diferentes contextos culturais, para o estabelecimento de competências genéricas e específicas. O montante de países partícipes revela a dimensão transfronteiriça que o Tuning tem alcançado.

Mitchell (2015) informa que no “bravo novo mundo de Bolonha” os currículos não podem ser vistos por conta própria, devem estar ligados aos resultados de aprendizagem e aos créditos comparáveis e compatíveis. Ou seja, os currículos determinam a *entrada* que é projetada para levar a *saída*- resultados de aprendizagem.

As estratégias adotadas pela UE para tornar-se a sociedade do conhecimento incluem programas UE-EUA/Canadá, o Asia-Link, o Edu-Link, os programas Alfa e Alban para a América Latina e o programa Nyerere em África, além do Erasmus Mundus, a política de *Marie Curie*.

Este último “[...] com recursos financeiros orientados para a “volta e reintegração” dos pesquisadores líderes que trabalham no estrangeiro”. Também tornou *perfil*

¹³⁶ A Revista Tuning pode ser acessada em <<http://www.tuningjournal.org/>>.

para solicitar bolsas, e continuar os estudos na Europa, os estudantes, que permaneceram na região pelo menos quatro dos cinco anos de estudo. Criou o Instituto europeu de Tecnologia, com intuito de “[...] atrair os melhores cérebros, ideias e empresas de todo o continente” Criou o Programa “Janelas Asiáticas” para estudantes de mestrado indianos e chineses (ROBERTSON, 2009, p. 413, *passim*).

O Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Educação Superior claramente inspiraram formas mais estratégicas de pensar sobre as regiões e o valor de criar e institucionalizar o papel da educação nas relações regionais. [...] criando uma arquitetura regional de educação superior que traz a possibilidade de um mercado único para os serviços de educação (ROBERTSON, 2009, p. 415).

A abertura da UE e a intensificação das relações culturais e econômicas com outras regiões, por meio do conjunto de Programas viabilizados pela UE, objetivam fortalecer o processo de atração dos estudantes de outras regiões do mundo e tornar as IES europeias extremamente competitivas. A adoção geoestratégica de uma política intercontinental para o alcance dos objetivos do Bolonha.

O avanço na produção de documentos base (CLAR, Meta-perfis e ISUR) na América Latina possibilita visualizar a movimentação realizada sob a orientação do Bolonha, que conforma as IES latino-americanas ao EEES. A adoção das medidas preconizadas por esses documentos pode causar mudanças significativas na política educacional de nível superior na região.

No bojo transfronteiriço aos moldes do Bolonha, o mundo observa como testemunha, com assombro ou admiração, essa nova ordem mundial educativa baseada em imperativo global. E nesse contexto, os Estados não são vítimas passivas e indefesas do processo de globalização, ao contrário, são agentes partícipes consciente/condescendentes ou parceiros ativos, firmando acordos e implementando ações que impulsionam o processo global de orientação mercadológica (ANTUNES, 2007, DALE, 2010).

Praticamente todos os documentos que balizam a política de educação europeia são elaborados sob o domínio da Comissão Europeia, para implementação da Estratégia UE2020, “[...] que é uma agenda declaradamente econômica e votada a sustentar a competitividade da UE na concorrência por mercados mundiais”. Os documentos produzidos no âmbito da América Latina revelam propostas para educação de nível superior estritamente alinhadas ao Processo de Bolonha, que em última aná-

lise, visam centralizar um paradigma educacional que torne a UE hegemônica centrada “[...] nas dimensões percebidas como economicamente rentáveis, com exclusão de outras referências culturais, políticas, éticas, antropológicas ou sociológicas”. (ANTUNES, 2016, p. 30, *passim*).

A abordagem transfronteiriça do Processo de Bolonha, e o conjunto de reformas e ações implementados permite o estabelecimento do que tem sido chamado de *europeização* da educação superior. Esse fenômeno é entendido “[...] como realidades dinâmicas que articulam múltiplas escalas e dimensões, considerando os espaços europeu e nacional como processos, relações e dimensões interdependentes que se constituem mutuamente” (ANTUNES, 2016, p. 24).

Ou seja, no processo de *Europeização* a UE é o *locus* supranacional que define e orienta para uma política educacional de nível superior transnacional. (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008). Um feito gigantesco, exportável para o mundo, “[...] algo sem precedentes: da produção de uma “[...] política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (AZEVEDO, 2006, p. 173). Ou como salienta Teodoro (2005) , as organizações de bojo transnacional organizam uma agenda mundial, e a fortalecem por meio de construção de conceitos, redes, seminários, para tornarem-se hegemônicas e culminar na construção de um *mandato social* que condicionam as políticas sociais e exprimem as expectativas de que o sistema venha resolver.

No caso da América Latina, a expectativa da UE era justamente que fosse construído um referencial normativo para balizar todo o processo de harmonização da educação superior, como consta no CLAR, Meta-perfis e ISUR – construir pontos de referência para *harmonização* da educação superior da região. A regulamentação exigia, além da adesão das instituições para sua construção, um conjunto de elementos que fosse compatível com as reformas educacionais que vem acontecendo na Europa por meio do Processo de Bolonha. Com relação ao processo de *adesão* das IES latino-americanas ao arcabouço Bolonha, na sequencia o destacamos.

4.2 Influência a partir da Adesão induzida

No Processo de Bolonha o ensino superior é o elemento central que constitui a sociedade do conhecimento. Idealizado para alcançar objetivos relacionados ao aumento da competitividade da educação de nível superior, viabilizar a mobilidade dos

sujeitos partícipes do processo educacional, garantir flexibilidade e empregabilidade aos trabalhadores e, concomitantemente, possibilitar a elevação do padrão de produção e competitividade dos países partícipes.

Argumentamos que a UE construiu por meio do Processo de Bolonha uma agenda, e atuou para seu fortalecimento por meio de investimento e intervenção direta com ações em distintos países, para viabilizar a adesão aos seus pressupostos e o aceite de sua política hegemônica. Noutros termos, uma aproximação que culminasse na adesão dos Estados-nação aos pressupostos de Bolonha.

Somente a adesão de todos os países europeus, inicialmente, poderia propiciar o alcance dos objetivos do Bolonha e constituir a UE como um referencial em nível de educação superior, com significativa influência em relação as competências necessárias ao mundo laboral, dando-lhe possibilidade de competir igualmente no cenário internacional, principalmente em relação aos EUA. No Processo de Bolonha, a guinada para política educacional, revela que o processo sociometabólico do capital, com novas configurações, amplia seu o escopo, abarcando novas políticas que viabilizem sua implementação:

O globalismo neoliberal, por sua vez, envolve o movimento ascendente dos interesses competitivos e a criação de novo espaço “global” que capacite o capital e alguns estados – incluindo organizações regionais como para-estados – a governar a atividade social sob as condições do mercado global (ROBERTSON, 2002, p. 29).

Para atingir a meta de *sociedade do conhecimento*, na arena do capital, “[...] sua voracidade tende a abarcar tudo e todos, nem o campo da educação lhe escapa” ao contrário, tornou-se a mola propulsora da nova configuração do capital. Essa voracidade pretende “[...] incorporar novas economias ao comércio mundial, pouco importando que sejam alteradas, profundamente, as relações sociais e a vida organizacional destas sociedades” (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 921, passim).

O que se pretende é “[...] uma educação customizada de acordo com os desígnios do capital, [que] corporificam-se nos preceitos do Tratado de Bolonha” (BIANCHETTI e MATOS 2011, p. 62). Portanto, a adesão dos Estados-nação ao *Tuning-ESE* poderia possibilitar a *sintonia* dos sistemas educativos de todo o mundo ao EEES.

Embora a implementação do *Tuning* em nossa região seja recente, é preciso salientar que, o *modelo* europeu de educação historicamente tem influenciado nossas

universidades. A influência, seja europeia ou norte-americana nas universidades latino-americanas ainda prevalece, como no caso da adesão das universidades ao Projeto *Tuning* que extrapolou as fronteiras europeias e está sendo desenvolvido na América Latina, reconfigurado como PATAL.

Essa adesão ao PATAL, também radica dos anos de 1990. Nessa década, tornou-se primordial o estabelecimento de um processo de avaliação da qualidade e oferta de cursos, com base em sistemas de gestão, avaliação e acreditação. Em meados dessa década todos os sistemas subordinaram-se a lógica do *Programa Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação de Qualidade* que oferece a base de indicadores - para instalar sistemas que atendam às necessidades da região - em relação à “[...] qualidade sobre a gestão e avaliação da educação superior, necessidades e demandas, ofertas e assistência técnica, e capacitação de recursos humanos”. Nos anos 2000 os sistemas de avaliação se generalizaram, na América latina a partir da V Conferência Ibero-americana de Educação realizada em Buenos Aires (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 922).

A reforma educacional latino-americana iniciada nos anos de 1990, consolidou uma nova forma de organização do sistema educacional adotando o princípio de mercado como base para a realização da política, assim, “[...] ao ressignificar o conceito de cidadania enquanto consumidor, define formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional (KRAWCZYK, 2005, p. 803)

A relação das IES latino-americanas com a UE data da década de 1990, com a implementação do Programa Alfa, já citado. A Conferência dos Ministros da Educação da União Europeia, América Latina e Caribe sobre o Ensino Superior no ano de 2000/Paris, foi um evento facilitador da adesão da América Latina aos moldes do Bolonha e da criação do PATAL. Com o aval de representantes de 48 países deu-se o pontapé inicial para criação do Espaço Comum de Ensino Superior entre a União Europeia, América Latina e Caribe ECES– UEALC, com objetivo de propiciar a troca de experiências, tecnologias e intercâmbio entre docentes, estudantes, pesquisadores e pessoal administrativo das três regiões. Em termos organizativos, a gênese do ECES-UEALC ocorreu e se desenvolve desde o ano 2000.

De acordo com as normativas, a adesão latino-americana possibilitou formalmente a criação do Espaço, os “[...] encaminhamentos das Conferências conjuntas da

União Europeia, América Latina e Caribe já produziram concretamente o Espaço Comum de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caribe – ECES-UE-ALC” (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 920).

A base formal da instituição desse Espaço (embora ainda não tão consolidado), possibilitou condições favoráveis da adesão institucional das universidades latino-americanas ao Tuning-ESE. Esse fato ocorreu no ano seguinte (2002), na VI Reunião de Seguimento de um Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe, realizada em Córdoba – Espanha, na qual os representantes da UEALC, tiveram conhecimento sobre os resultados obtidos na implantação da primeira fase do *Tuning-ESE*.

Nessa reunião, os representantes da UEALC, à luz do Tuning Europeu definiram e desenharam o escopo de um Projeto Educacional para a América Latina. A partir daí as Universidades europeias (Deusto e Groningen) e algumas Latino-americanas elaboraram a proposta que foi apresentada a Comissão Europeia do Projeto *Alfa Tuning América Latina* (PATAL) no ano de 2003, mais especificamente no mês de outubro, e após ser aprovada, passou a ser implementada no ano de 2004 (BENEITONE et al, 2007).

A adesão aos objetivos do Bolonha com o alinhamento dos sistemas educacionais de nível superior para a construção do grande EEES, exigiu dos países participantes - inclusive europeus, que não foi realizado sem resistências (com *colaborações reforçadas* – MADEIRA, 2009) - significativas alterações para que se alcançasse a “igualação”.

Para Dale (2009, p. 880) a adesão aos modelos regionais de educação, reconfiguram e reconstróem simultaneamente “[...] as próprias regiões de modos novos e diferentes”. O processo ocorre por meio da supressão das diferenças existentes na educação de nível superior: “nos currículos e organização curricular, na estrutura dos ciclos, nos processos de ensino e de avaliação dos alunos, na ‘quantidade e qualidade’ de trabalho dos docentes, nos sistemas de financiamento do ensino superior” (CABRITO, 2009, p. 39).

A adesão ao Bolonha se tornou preponderante, pois o estabelecimento de pontos de referência para um Sistema de Créditos, em formato regional vinha sendo desenvolvido em diversas regiões do mundo, seja dentro dos limites dos Estados-nação, seja em limites regionais:

- No contexto europeu: foi criado nos marcos do Processo de Bolonha, entre o final da década de 1980 e primeiro lustro da década de 1990, como um Projeto Piloto, denominado *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos*, com objetivo de promover a mobilidade estudantil e facilitar a transferência dos créditos.
- No contexto asiático: O *University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP- Mobilidade Universitária na Ásia e no Pacífico)* foi a primeira experiência criada no ano de 1991, protagonizado pela Austrália, envolveu Japão, Coreia, Hong-Kong e Taiwan, com objetivo de refletirem e debaterem sobre a cooperação regional Asia-Pacífico. Outra experiência ligada a Créditos na Ásia foi o *Asian Credit Transfer System (ACTS- Sistema de Transferência de Créditos Asiático)* (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013).

A convergência dos modelos regionais de educação ao Processo de Bolonha, e o estímulo a organizações regionais tornaram-se preponderantes para o alcance de seus objetivos. No contexto latino-americano não existia um sistema de créditos, predominavam experiências distintas, realizadas em Uruguai, Chile, México, Colômbia, Venezuela, Equador, Brasil, Paraguai e América Central¹³⁷. Nesses países o sistema de créditos também era quantificado de formas distintas. Daí a justificativa de adesão das IES latino-americanas para o estabelecimento de um sistema de referência que viabilizasse a convalidação das titulações em nível regional I (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013).

Na América Latina desde 2003 ocorria um crescimento da mobilidade estudantil, principalmente no contexto MERCOSUL, por meio do Programa de Escala Estudantil, MARCA e Programa de Mobilidade Mercosul (PMM, Co-financiado pela UE). Em sete países: México, Guatemala, El Salvador, Nicarágua, Honduras, Costa Rica e

¹³⁷ Costa Rica, Guatemala, Belice, El Salvador, República Dominicana, Panamá, Honduras e Nicarágua.

Panamá, a mobilidade vinha ocorrendo por meio do Programa CSUCA-ANUIES. A maior parte dos estudantes latino-americanos desenvolvem a mobilidade para países da Europa, América do Norte e África. Nesses casos, o reconhecimento dos estudos realizados deveria ser semestral, devido a inexistência de um mecanismo de reconhecimento dos mesmos (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013).

Na época da segunda fase de implementação do PATAL, Eiró e Catani (2011), ao discutirem a influência do Tuning na política de educação superior, salientavam que o grande entrave para sua implementação na América Latina, que realmente resultasse efetivamente num Espaço Latinoamericano de Educação Superior, seria a inexistência de um Sistema de Créditos latinoamericano, como ocorre no EEES, o que dificultava a validação de Disciplinas e Títulos entre os países do bloco. Dois anos após a publicação de Eiro e Catani, algumas documentos construídos no âmbito do PATAL, como por exemplo: CLAR - Crédito latino americano de referência (2013); ISUR – Modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (2014); Meta-perfis e perfis, (2014), sinalizam que esse entrave estava sendo transposto.

Esses documentos, resultante da ampla adesão das IES latino-americanas podem propiciar a harmonização aos moldes do Bolonha. O referencial aqui construído, difere do Tuning-ESE somente com relação aos atores que o produziram e a especificidade de nossa realidade (*TUNING AMÉRICA LATINA*, 2016¹³⁸). Ou seja, o que foi construído no âmbito latino-americano, sob a coordenação das IES europeias, converge em grande parte com o Tuning-ESE.

Portanto, uma reflexão mais atenta revela que a *afinação* da educação superior latino-americana ao Processo de Bolonha, exigiu primeiramente a adesão das IES e num segundo momento, o alcance dessa proposição solicitou a construção de um referencial normativo que viabilizasse a *harmonização* da Educação Superior. Na América Latina a articulação ao Processo de Bolonha, à primeira vista pode parecer louvável, afinal:

Qual país latino-americano caribenho abandonaria esta iniciativa concreta? Qual abdicaria da simples possibilidade de ter o seu sistema de educação superior fora desta harmonização estrutural das diferentes

¹³⁸ Disponível em < <http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?d=0&option=content&task=view&id=168&Itemid=196&lang=pt>>. Acessado em 13 de fevereiro de 2016.

universidades da União Europeia, América Latina e Caribe? A realidade, porém, é desprovida de encantamentos e exige não deixar-se atrair ingenuamente. (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 926)

Para construção do referencial normativo, a adesão e participação efetiva das IES foi fundamental. O primeiro a ser construído no âmbito do PATAL refere-se ao Crédito Latino Americano de Referência (CLAR), desenvolvido a partir do ano de 2011, trata-se do “Crédito acadêmico latino-americano através da definição inicial de um crédito de referência”, um Sistema de Créditos de Referência a ser utilizado pelas universidades para facilitar o processo de reconhecimento dos períodos de estudo (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013).

Aderiram a construção do CLAR 18 países por meio de 160 instituições universitárias e responsáveis pela educação superior, o quadro 16, possibilita a visualização quantitativa:

Quadro 17: instituições partícipes da elaboração do CLAR por país

País	Quantidade instituições aderiram PATAL	País	Quantidade instituições aderiram PATAL
Argentina	19	Bolívia	10
Brasil	09	Chile	17
Colômbia	15	Costa Rica	05
Equador	13	El Salvador	06
Guatemala	05	Honduras	02
México	15	Nicaragua	05
Panamá	05	Paraguai	04
Peru	12	Uruguai	02
Venezuela	10	Cuba	06

Fonte: elaborado pela autora com base em Universidade de Deusto (2013)

Um fato preponderante da implementação do Tuning na América Latina é a adesão significativa dos Estados-nação. Na construção do CLAR, por exemplo, participaram representantes da Política de Educação de nível superior de 15 países. Essa adesão, de acordo com Teodoro (2005) é resultante do movimento que os Estados-nação realizam para tornarem-se mais competitivos e fixar investimento estrangeiro, uma vez que, os indicadores de recursos humanos (qualidade de mão de obra), por exemplo, são os primeiros e mais relevantes para subsidiar decisões em relação a investimentos. Esses indicadores, revelam “[...] o grau de competitividade de um país e de uma região, e os países querem ter os melhores resultados nesses inquéritos. Portanto, as suas políticas nacionais são, de alguma forma, condicionadas por estes

resultados” (TEODORO, 2005, p. 225). A relação dos representantes do Estado para construção dos Créditos de Referência, são apresentados no Quadro a seguir:

Quadro 18: relação dos responsáveis pela educação superior por país, partícipes da elaboração do CLAR.

País	Responsáveis pela educação superior
Argentina	Consejo Interuniversitario Nacional, Secretaría de Políticas Universitarias.
Bolívia	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
Brasil	Não consta
Chile	Ministerio de Educación Chile-Programa MECESUP
Colômbia	Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
Costa Rica	Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
Cuba	Junta de Acreditación Nacional, Ministerio de Educación Superior de Cuba
El Salvador	Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación.
Equador	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT).
Guatemala	Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
Honduras	Não consta
México	Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
Nicaragua	Não consta
Panamá	Consejo de Rectores de Panamá.
Paraguai	Não consta
Peru	Asamblea Nacional de Rectores (ANR).
Uruguai	Não consta
Venezuela	Comisión Nacional de Currícula del Núcleo de Vicerrectores Académicos de las Universidades Nacionales.

Fonte: elaborado pela autora com base em Universidade de Deusto (2013)

Essa adesão dos Estados-nação, em nível latino-americano é realizada desde o início do PATAL. De acordo com o Quadro 11 os representantes dos ministérios da educação de diversos países participaram do processo tanto da composição dos centros nacionais Tuning, quanto da elaboração dos créditos de referência, conforme consta no Quadro 15, para uma organização curricular de nível superior com base nas competências:

Deste modo, diferente de uma globalização que acontece para estados relutantes e seus cidadãos inconscientes, há que se considerar estados – ao lado de uma gama de atores incluindo agências supranacionais e capital transnacional – que têm sido agentes ativos na negociação de políticas dessas novas escalas e territórios de atividade (ROBERTSON, 2002, p. 26).

A participação efetiva dos representantes dos Estados latino-americanos no Processo de Bolonha, demonstra que a adesão não foi efetivada somente em nível institucional, ou seja, pela adesão somente das universidades. O movimento realizado pelo Processo de Bolonha - sua aproximação de longa data com os países latino-americanos, o financiamento propiciado por diversos programas, inclusive o Alfa, aliados a questões econômicas, políticas e culturais do processo de globalização - condiciona os Estados-nação a aderirem às pressões de relações globais. Por outro lado, o Estados latino-americanos não são determinados exclusivamente pelo “[...] contexto econômico-político, global/regional”, as decisões são resultantes da complexa interação dos problemas que assolam os Estados e o “[...] leque de respostas e soluções disponibilizáveis através das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, econômicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional”. (ANTUNES, 2004, p. 104, passim). Ou, noutros termos:

esta relação não tem um único sentido, do internacional para o nacional. É uma relação com autonomia no plano nacional e essa autonomia é proporcional à localização dos países no sistema mundial, ou seja, os países periféricos, nestes aqueles que apresentam uma situação financeira pior, têm uma autonomia muito menor. Quanto mais central é um país, maior é a sua autonomia (TEODORO, 2005, p. 223-224).

No Apêndice A é possível visualizar o quadro completo com todas as universidades e representantes da educação superior em nível estatal, que participaram da construção do CLAR. Para elaboração dos Créditos de Referência, a adesão foi tão significativa que se obtiveram respostas a questionários de mais de 10.086 sujeitos de pesquisa (estudantes e professores), com a participação de 189 unidades acadêmicas, a partir dos quais elaborou-se um sistema de créditos educativos, desenvolvido no intuito de fortalecer o alcance dos objetivos do PATAL, nas seguintes áreas:

- a) Identificação de competências genéricas e específicas, por áreas temáticas, nas quinze titulações abrangidas pelo PATAL;
- b) Relação entre o i) desenho curricular (a partir das competências), ii) carga de trabalho real dos estudantes para alcançarem os resultados de aprendizagem, e iii) tempo de estudo.
- c) Estratégias de ensino e avaliação que culminassem diretamente na formação de competências (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013).

As IES aderiram a um ideal que buscou identificar, primeiramente, o a quantificação da carga de trabalho real dos estudantes, para posteriormente, facilitar a harmonização e o processo de mobilidade no contexto do mundo globalizado” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2013).

Da mesma forma na UE, para o estabelecimento da comparação dos currículos e diplomas, foi adotado um sistema de créditos, medido em *valor* referente a cada ano de estudo, o que corresponde a 60 créditos. Disso resulta que na comparação dos estudos realizados “[...] não se comparam aprendizagens [...], “mas o número de anos de estudo superiores que realizou com êxito, e que se concretizam num determinado número de créditos” (CABRITO, 2009, p. 49). Ou seja, se compara a quantificação de créditos cursados, com base num documento denominado suplemento ao diploma¹³⁹, em que consta o conteúdo abordado.

Com a definição do Créditos de Referência para as IES latino-americanas, pode-se pensar que existe claramente uma alteração “[...] do debate sobre o modelo de uma universidade nacional para o debate em torno de um modelo regional de educação superior” (DALE, 2009, p. 883).

A adesão das IES à construção de um de um *Modelo de Inovação Social Universitária Responsável* – ISUR, entre os anos de 2011-2013, corrobora com a afirmativa de fortalecimento do debate sobre o processo de regionalização da educação superior. Sua construção foi possível graças ao trabalho de dezesseis representantes das universidades partícipes¹⁴⁰ e pela iniciativa da Universidade de Deusto e da pessoa de Aurelio Villa (VILLA et al, 2014). Aderiram a empreitada representantes de 16 universidades, sendo 14 latino-americanas e 02 europeias. Com objetivo de “[...] contribuir com um Espaço de Ensino Superior na América Latina” foi considerado necessário construir um Modelo de Inovação Social Universitária Responsável no intuito de

¹³⁹ O Suplemento ao Diploma que trata-se de um documento que é emitido junto ao diploma no qual consta o grau acadêmico, a estrutura do curso, os créditos integralizados e as atividades extracurriculares..

¹⁴⁰ Enrique Arnau, Universidade Nacional de Jujuy, Argentina; Cristhian Cabezas, Pontifícia Universidade Católica Equador, Equador; Rita Cancino, Universidade de Aalborg, Dinamarca; Norberto Fernández-Lamarra, Universidade Nacional Tres de Febrero, Argentina; Carolina Greising, Universidade Católica do Uruguai, Uruguai; Elsiána Guido, Universidade de Costa Rica, Costa Rica; Chantal Jouanet, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile; Claudia Lucía Mora, Pontifícia Universidade Javeriana Cali, Colômbia; Mercedes Morales, Universidade Andrés Bello, Venezuela; Oswaldo Orellana, Universidade San Marcos, Peru; Carmen Salazar, Universidade Rafael Landívar, Guatemala; Daniela Sánchez, Universidade Católica Silva Henríquez, Chile; Vera Solís, Universidade Centroamericana, Nicarágua; Milton Trujillo, Universidade del Valle, Colômbia; Aurelio Villa, Universidade de Deusto, Espanha; Javier Villar, Universidade Católica de Temuco, Chile. E a colaboração especial de Ana Luisa López Vélez, Universidade de Deusto.

dar “[...] sentido e âmbito desse Espaço Comum de Ensino Superior” (VILLA et al, 2014. p. 25, passim). Trata-se de um modelo de competência organizacional transversal a ser assumida por toda universidade para *reforçar e orientar sua* missão e visão.

No ISUR a inovação social é entendida como estratégia para superar os obstáculos que o mundo contemporâneo apresenta, sendo associada a:

- a) Compromisso social, no intuito de contribuir com a construção de uma sociedade mais digna, inclusiva, coesa e equitativa, permeada pela noção de cidadania global e interdependência. A universidade é entendida como um espaço privilegiado para transmissão de princípios éticos das profissões.
- b) *Responsabilidade social universitária*: a universidade é entendida como interlocutora necessária para o diálogo social e para a transformação da sociedade.
- c) *Aprendizagem-Serviço*: entendida como ações que caracterizam a participação ativa de cidadania, em que o ensino experimental é experienciado sob diversos ângulos: desde o voluntariado até os projetos de serviço comunitário, passando pelos projetos de disciplinas e estágios. Envolve atividades solidárias, campanhas solidárias, iniciativas de cooperação, trabalhos pedagógicos em diversas áreas: alfabetização, apoio escolar, etc., entre outras.
- d) *Empreendimento social ou empreendizagem*: criada pela Universidade de Deusto no ano de 2005 o Programa de Formação para Empreendedores Sociais Baseado em Competências, no intuito de: despertar e fomentar o espírito do empreendedor social; formar e auxiliar por meio de tutorias; construir as bases para a criação de uma empresa social.

Esse novo formato de pensar a universidade interfere diretamente em seu escopo e desenvolvimento de suas atividades, nesse contexto “[...] a natureza pública da educação superior tem perdido espaço no quadro de discussão sobre serviço público em geral” (CABRITO, 2009, p. 45) disso resulta que “[...] a privatização do ensino superior aprofundou-se [...]”, uma vez que, as propostas de Bolonha enfatizam o “[...] desenvolvimento crescente de parceria público-privado”. Na Europa, por exemplo,

ocorreu um processo em que se passou a discutir a hipótese de exigir ou experimentar, a cobrança de “taxas de frequência aos estudantes” (CABRITO, 2009, p. 45-46, passim).

O Processo de Bolonha buscou “[...] viabilizar uma forma de baratear ou diminuir a alocação de recursos públicos à universidade. Uma vez que o governo financiava todo o curso e este durava cerca de cinco anos” Com a adoção do modelo 3-2-3 a ideia foi “fatiar” a graduação e a pós-graduação, contudo só o bacharelado é gratuito (BIANCHETTI e MATOS, 2011, p. 86). Essa alteração possibilita a UE competir no mercado educativo internacional, com os EUA e reduzir consideravelmente os custos com a formação dos estudantes.

Um agravante apresentado pelos estudantes do Processo de Bolonha é que com a diminuição do período formativo para pleitear uma vaga de emprego, principalmente no caso da licenciatura, exige-se que os estudantes cursem mais dois anos, que anteriormente contemplava a graduação e, após a Reforma foram transformados em mestrado profissionalizante e doutorado, ambos precisam ser pagos (BIANCHETTI e MATOS, 2011). A lógica desse processo pode ser entendida a partir de dupla perspectiva, por um lado, uma formação aligeirada que contempla uma demanda parcial, portanto, adequada a um nicho específico; por outro, a capitalização do processo educativo, em um contexto, em que a formação não é suficiente para a demanda do mercado de trabalho, exigindo a pós-graduação, que deve ser custeada pelo estudante.

É preciso considerar que a UE busca competir igualmente com os EUA, no entanto as melhores universidades do mundo, de acordo com os rankings mundiais, são norte-americanas. Todavia, alguns estudos apontam que as IES de outros países passaram a ocupar melhores lugares nesses rankings e que existe um declínio real de indicadores no setor educacional dos EUA (ROBERTSON, 2009).

Outro documento produzido no âmbito do PATAL, desenvolvido pela adesão efetiva das IES latino-americanas refere-se ao *Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina*, (PANIAGUA et al, 2014), no intuito de ser mais um elemento *facilitador* da transnacionalização do processo educativo na América Latina. Esse documento, assim como o ISUR (VILLA et al, 2014), foi desenvolvido como resultante do intenso trabalho e envolvimento das universidades, realizado em dez anos, desde o início de implementação do PATAL. De acordo com o documento,

a resultante desse processo é a promoção de redes entre as nações latino-americanas, que tornou a região um espaço mais integrado.

No ISUR o Tuning é apresentado como uma metodologia colaborativa baseado no consenso e subdividida em três eixos: perfil do curso ou do título; programa de ensino; trajetória de quem aprende. Essa metodologia tem como objetivo “[...] criar cursos e diplomas compatíveis, comparáveis [...]” (ibid, p. 10, *passim*).

A intensa reflexão realizada na América Latina para o estabelecimento dos perfis de cursos das 15 áreas temáticas¹⁴¹ culminou na publicação do Meta-perfis que se tornou referência para o desenvolvimento de trabalhos posteriores realizados por meio do Tuning na África e Rússia.

A adesão e posterior desenvolvimento desses referenciais normativos nos moldes de Bolonha, revela que a região “[...] buscou não apenas expor-se e divulgar-se como modelo a ser mais ou menos passivamente emulado, mas também se dedicou ativamente a “exportar” o *modelo* europeu como projeto geopolítico” (DALE, 2009, p. 881).

O documento expressa claramente que o PATAL foi o laboratório de elaboração dos meta-perfis, e avançou em relação ao Projeto Tuning-ESE. O Meta-perfil caracteriza-se também pela inovação na organização e reflexão em relação aos pontos comuns e competências dos cursos universitários.

A adesão ao Tuning-ESE, transformou a região num gigantesco laboratório, como pode ser observado pela quantificação das IES partícipes, que destacamos no quadro 18. Os dados a seguir correspondem as informações contidas em Beneitone et al (2007), e informações disponíveis na Plataforma oficial (2017):

Quadro 19: caracterização dos países partícipes do PATAL com relação a quantidade de IES

¹⁴¹ César Esquetini Cáceres - Coordenador da Área de Administração; Jovita Antonieta Miranda Barrios - Coordenadora da Área de Agronomia; Samuel Ricardo Vélez González - Coordenador da Área de Arquitetura; Loussia Musse Felix - Coordenadora da Área de Direito; Ana María Montañó López - Coordenadora da Área de Educação; Luz Angélica Muñoz González - Coordenadora da Área de Enfermagem; Armando Fernández Guillermet - Coordenador da Área de Física; Iván Soto - Coordenador da Área de Geologia; Darío Campos Rodríguez - Coordenador da Área de História; José Lino Contreras Véliz - Coordenador da Área de Informática; Alba Maritza Guerrero Spínola - Coordenadora da Área de Engenharia Civil; María José Arroyo Paniagua - Coordenadora da Área de Matemática; Christel Hanne - Coordenadora da Área de Medicina; Diego Efrén Rodríguez Cárdenas - Coordenador da Área de Psicologia, e Gustavo Pedraza Aboytes - Coordenador da Área de Química.

		Número de IES por tipos (universidades, institutos tecnológicos ou outros públicas e privadas):				
País	Número total de IES no país:	Quant. So-mente Universi-dade: ¹⁴²	Quant. IES públicas	Quant. IES privadas	Participes do <i>Tuning</i> ¹⁴³	Possui sis-tema de cré-ditos?
Argentina	102	79	38	41	19	Não
Bolívia	49	--	11	38	11	Não
Brasil	2.185	176	231	1.934	18	Não
Chile	221	63	25	196	18	Sim
Colômbia	277	75	73	196	19	Sim
Costa rica	78	54	4	50	09	Em anda-mento
Cuba	65	12	65	00	09	Somente para pós-gradua-ção
Equador	431	72	29	43	13	Não
El Salva-dor	40	26	7	33	07	Sim
Guatemala	11	11	1	10	08	Não
Honduras	19	13	6	13	09	Sim
México	1892	124	128	1179	13	Não
Nicarágua	47	45	6	41	07	Não
Panamá	86	36	5	31	05	Não
Paraguai	352	59	4	24	07	Não
Peru	83	83	35	48	13	Não
República dominicana	48	---	8	40	4	Sim
Uruguai	17	5	1	16	07	Não
Venezuela	167	48	73	94	10	Não
Total:	6170				Total: 206	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados em Beneitone et al (2007) e site PATAL (2017) <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>>.

Como se pode notar são números consideráveis, que totalizam 6.170 IES nos países partícipes do PATAL, das quais a maioria das instituições não tinham estabelecido um sistema de créditos que possibilitasse a comparabilidade dos títulos. Esse número supera a quantidade de IES partícipes do Processo de Bolonha em nível europeu, na qual participam, aproximadamente 5.600 instituições.

Tamanho foi a adesão das IES latino-americanas que Beneitone e Yarosh (2015) salientam que o PATAL possibilitou um novo paradigma ao ensino superior latino-americano, num formato de estudo centrado no estudante e baseado em competências e habilidades a serem apreendidas ao longo da formação acadêmica. Por

¹⁴² Somente universidades, exceto Centros Universitários, Faculdades, entre outros.

¹⁴³ No *Tuning* é contabilizado a área temática partícipe, por isso, uma mesma instituição que participa no Projeto em duas áreas temáticas poderá ser contada duas vezes. Dados disponíveis no site oficial PATAL.

outro lado, Bianchetti e Matos (2011) ressaltam que adesão das universidades ao Processo de Bolonha ocorreu por meio da “opção de aderir ou aderir”, ou ainda pautados na analogia do naufrágio, em que predomina *o embarca no Bolonha ou morre afogado*.

A adesão as premissas do Tuning exigiram das IES alguns comprometimentos que perpassam além de aceite da nova metodologia pautada em competências – relacionada a carga de trabalho - busca e compartilhamento das experiências vivenciadas, e ainda, uma premissa relacionada ao paradigma da qualidade, como destacamos:

- I. concordar com as competências (genéricas e específicas) das áreas temáticas;
- II. compartilhar os métodos mais eficazes de ensino, aprendizagem e avaliação para alcançar as competências identificadas;
- III. relacionar o sistema de competências com a carga de trabalho do estudante e sua conexão com o tempo resultante medido em créditos;
- IV. avaliar a qualidade dos programas, considerando que qualidade é uma parte integrante do projeto do currículo baseado em competências (TUNING AMÉRICA LATINA, 2016)

A partir desses pontos, as IES latino-americanas desenvolveram o Tuning seguindo tais delineamentos, contudo, não foi estabelecido um mecanismo de *feedback* para verificar a implementação prática do PATAL. Dez anos após o início de sua implementação na região, Beneitone e Yarosh (2015) desenvolveram um estudo para analisar o impacto do PATAL na educação superior latino-americana, esperando que as IES tivessem: a) claro entendimento da necessidade de mudança de programas baseados no conhecimento para de competências; b) condições que favoreçam a implementação em termos de política e cultura institucional das universidades; c) modificação dos planos de estudo e utilização das competências como ponto de referência para o desenho dos currículos e perfis de diplomas. A pesquisa buscou entender o impacto do PATAL a partir de cinco aspectos:

1. Desenvolvimento do currículo.
2. Abordagens ao ensino, aprendizagem e avaliação.
3. Avaliação da carga de trabalho dos alunos.
4. A adesão do sistema de créditos com base nos cálculos da carga de trabalho dos alunos.

5. Assessoria técnica às IES para introduzir a abordagem centrada no conhecimento baseada em competências.

O estudo revelou que das 160 universidades signatárias do PATAL, de 18 países, 133 instituições acadêmicas aderiram a pesquisa, representando 83,1% do total das instituições latino-americanas signatárias do PATAL e 100% em termos de países, das 15 áreas temáticas (BENEITONE e YAROSH, 2015), conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 20: adesão a pesquisa de implementação do PATAL

19	Argentina	7	Bolívia
14	Brasil	13	Chile
15	Colômbia	3	Costa Rica
3	Cuba	8	Equador
5	El Salvador	3	Guatemala
2	Honduras	11	México
5	Nicarágua	4	Panamá
5	Paraguai	7	Peru
2	Uruguai	7	Venezuela

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa realizada por Beneitone e Yarosh (2015).

O estudo foi conduzido por Tuning Academy, da Universidade de Deusto, sem financiamento externo. Os resultados da primeira etapa da pesquisa revelaram que o PATAL vem impactando a Educação de Nível superior na América Latina e se percebe a relação do desenvolvimento da política em nível nacional com a orientação transnacional promovida pelo Tuning, a partir da adesão das IES latino-americanas, como destacamos no Quadro a seguir:

Quadro 21: níveis de implementação relatados ao longo dos cinco aspectos da metodologia Tuning

Questões	Nível de implementação reportado (número de instituições, de 133)				
	Não	Sim			Total de implementado (a + b + c)
(A) Sim, mas apenas na minha área de assunto		(B) Sim, mas apenas em algumas faculdades / departamentos / centros / graus / áreas temáticas	(C) Sim, em toda a universidade		
A abordagem baseada em competência centrada no aluno foi aplicada para a revisão ou criação de currículos / programas / planos de estudo?	32 (24.1%)	28	43	30	101 (75.9%)
As metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação foram alteradas de qualquer maneira, seguindo a abordagem baseada em competências e abordagem centrada no aluno?	32 (24.1%)	34	42	25	101 (75.9%)

O tempo e o esforço necessários dos alunos (carga de trabalho dos alunos) foram considerados para ajustar os programas de estudo?	48 (36,1%)	27	31	27	85 (63,9%)
Algum sistema de créditos baseado na carga de trabalho dos alunos foi introduzido (ECTS / CLAR / outro)?	73 (54,9%)	12	21	27	60 (45,1%)
Os professores receberam treinamento relevante (para ajudá-los a introduzir uma abordagem baseada em competência centrada no aluno)?	44 (33,1%)	14	44	31	89 (66,9%)

Fonte: elaborado por Beneitone e Yarosh (2015, p. 200, tradução nossa).

Os dados revelaram que mais de dois terços das IES que aderiram ao PATAL, estão implementando os pressupostos do Processo de Bolonha no cotidiano das salas de aula, efetivando a formação baseada em competências que podem ser quantificadas por meio de créditos acadêmicos. A maioria das IES possibilitou aos docentes uma formação que facilitou o processo de adesão e de implementação da metodologia Tuning. A pesquisa realizada por Beneitone e Yarosh (2015) mostra que paulatinamente, a *harmonização* da educação superior da América latina ao Processo de Bolonha está em curso.

Como expusemos a influência europeia na educação superior latino-americano advém de longa data, por meio de *assistência ao desenvolvimento*, que se realizaram em distintos programas, inclusive o Alfa, “Contudo, o que o modelo de Bolonha para a educação superior implica vai muito além da assistência técnica. De certo modo, é isso que torna a UE importante nesta área: demonstrou a possibilidade de um espaço regional” (DALE, 2009, p. 883), aceito e em vias de implementação na região latino-americana.

Se no início do processo de implementação do PATAL, nem se cogitava a possibilidade de formação de um Espaço Latino-americano de educação superior, a nova metodologia Tuning, levada a cabo pelas IES, revela que a formação desse *espaço* está em curso.

A maioria da IES latino-americanas aderiu e implementou pelo menos um dos cinco aspectos citados anteriormente (desenvolvimento do currículo; adoção da metodologia Tuning no ensino, aprendizagem e avaliação; carga de trabalho dos alunos; adesão ao sistema de créditos contabilizados a partir da carga de trabalho dos alunos; assessoria as IES), e os resultados da adesão/implementação estão sendo visualizados por seus implementadores:

Quadro 22: mudanças perceptíveis a partir da implementação do metodologia PATAL

Aspectos de modificação	Quant. de IES	percentual
Mudanças visíveis resultantes da implementação das recomendações do projeto Tuning em pelo menos um dos cinco aspectos e em pelo menos uma área temática.	122	91,7%
Implementaram mudanças em todos os cinco aspectos pelo menos no nível de uma área temática (e foram capazes de fornecer documentos escritos para apoiar sua opinião).	62	46,6%
acreditavam que as mudanças influenciadas pela afinação foram implementadas em todos os cinco aspectos em toda a universidade e poderiam fornecer evidências documentais para apoiar essa afirmação.	10	7,5%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Beneitone e Yarosh (2015).

Dentre as IES pesquisadas, 27 universidades ressaltaram mudanças visíveis nos cinco aspectos e foram capazes de fornecer documentação de apoio, sendo selecionadas para participarem da segunda etapa da pesquisa realizada entre junho a outubro de 2014. Do total de 27 instituições, 21¹⁴⁴ completaram todo o processo de coleta de dados da fase dois que envolveu 70 gestores, 237 docentes e 658 alunos, esses sujeitos foram pesquisados em relação a:

Quadro 23: temáticas de pesquisa abordadas por Beneitone e Yarosh (2015)

Sujeitos de pesquisa	Temáticas abordadas
gestão acadêmica	concepção de planejamento, dificuldades experimentadas no processo de implementação, fatores contributivos externos, e suporte institucional para mudanças
corpo docente	impacto percebido sobre a abordagem centrada no estudante e baseada em competências; dificuldades enfrentadas; práticas de ensino e avaliação; comparação da abordagem centrada em competências em relação a abordagem centrada no conteúdo; iniciativas destinadas a ajudar os acadêmicos a adotar a nova abordagem
estudantes	atividades de ensino, aprendizagem e avaliação que vivenciaram

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Beneitone e Yarosh (2015).

Entre os sujeitos de pesquisa, 92,85% dos gestores acadêmicos e 92,4% do corpo docente, consideraram que a implementação do Tuning nos cinco aspectos pesquisados, impactaram o processo educativo de forma positiva. Dentre esses,

¹⁴⁴ Argentina (1 HEI), Bolívia (2 IES), Chile (4), Equador (1), El Salvador (2), Guatemala (1), Honduras (2), México (1), Panamá (2), Paraguai (3) e Peru (2). As áreas temáticas representadas são: Agronomia (Chile), Arquitetura (Chile), Biofísica (Equador), Administração de Empresas (Bolívia e Honduras), Química (Argentina e Peru), Engenharia Civil (Guatemala), Engenharia Informática (Paraguai), Administração e Gestão Educativa (Honduras), Direito (El Salvador), Matemática (Bolívia), Matemática e Física (Paraguai), Medicina (Chile, Panamá e Peru), Línguas Modernas (El Salvador), Enfermagem Chile, México e Paraguai) e Psicologia (Panamá).

77,15% dos gestores acadêmicos e 65,5% do corpo docente, ressaltaram que a adesão a metodologia Tuning impactou fortemente o processo pedagógico (forte ou muito forte).

Os gestores ressaltaram dois fatores externos importantes: a presença ou ausência de uma política favorável à mudança, e o nível de autoridade universitária para introduzir mudanças nos currículos. Nenhum desses fatores externos foi visto como impeditivo à implementação da metodologia Tuning. Outro fator preponderante revelado no Estudo é a adesão dos Estados nação aos pressupostos do Tuning, uma vez que a maior parte das IES relataram a existência de uma política específica relacionada a formação de nível superior baseada em competências e centrada no aluno:

O outro fator contribuinte externo - uma política específica no setor de ensino superior no país que promove ou contém indicações com relação à implementação de uma abordagem centrada no aluno baseada em competências - foi reconhecida como presente por 72,1% dos executivos acadêmicos (20,6 % relatou que tal política 'estabelece claramente diretrizes para títulos universitários', enquanto 51,5% observaram que a política em seu contexto era 'muito geral ou parcial' (BENEITONE e YAROSH, 2015, p. 205 tradução nossa).

As informações revelam que a adesão às regras comuns e à estrutura curricular dos sistemas educativos se torna elemento que possibilita a mobilidade de estudantes e professores no contexto da América Latina e caribe, e ainda torna possível a adesão à política transnacional da UE.

Para Beneitone e Yarosh (2015) as devolutivas obtidas por meio da pesquisa e a ampla participação das universidades é uma prova clara de que as instituições continuam comprometidas com a implementação do PATAL e demonstraram que “[...] as comunidades de aprendizagem criadas nos projetos Tuning América Latina estão, portanto, muito vivas [...]” (BENEITONE e YAROSH, 2015, p. 211, tradução nossa).

A constatação da adesão aos pressupostos do Tuning e implementação nas IES da América Latina revelam que embora os sistemas educacionais sejam nacionais e que as decisões continuam sendo tomadas em nível nacional, nem sempre é nesse que emerge o poder que subsidia tais decisões. Os modelos nacionais desenvolvem as reformas na política de educação superior de maneira que lhe pareça mais assertiva, mas, os significados e as novas formas que as viabilizam estão localizadas em escalas diferentes (DALE, 2009), o que permite “[...] reconhecer que o Estado nacional

não é mais o único ator na área da educação, nem necessariamente o mais importante ou evidente” (DALE, 2010, p. 1111).

Um dado importante revelado no estudo desenvolvido por Beneitone e Yarosh (2015) é que o processo de reforma subsidiado pelo PATAL exige condições que nem sempre depende das autoridades universitárias, mas, de fatores externos como por exemplo, uma política favorável. Esse fato requer dos gestores educacionais autonomia para colocar o processo de reforma em prática. As autoridades universitárias sinalizaram alguns pontos considerados fundamentais para implementação do PATAL.:

- disseminação de ideias e acordos de ajustes (com listas de competências) realizadas em todas as instituições;
- elaboração de diretrizes e outros documentos de apoio;
- atividades de desenvolvimento de pessoal;
- estabelecimento de pessoas encarregadas de monitorar o processo de mudança;
- enquanto o apoio financeiro poderia ter sido mais forte, existe uma percepção líquida de que a liderança tem sido adequada e que as autoridades acadêmicas têm se empenhado em estimular e apoiar a mudança.

O estudo revelou que as autoridades acadêmicas estão comprometidas com a mudança para o ensino centrado nas competências, embora haja resistência de alguns professores.

De acordo com os autores 91,7% das instituições pesquisadas revelaram impacto em pelo menos um dos seguintes aspectos: ensino, aprendizagem e avaliação e em pelo menos uma área específica. Os dados da segunda fase revelam que:

[...] nas 21 instituições de amostra, uma abordagem baseada em competência centrada no aluno é vista para funcionar, se não em todos, pelo menos em um número considerável de cursos dentro dos programas de graduação escolhidos como exemplos. Esta afirmação pelos professores é amplamente corroborada pelos estudantes. De particular interesse para nós aqui é o fato de que 67,1% dos professores que se concentram em competências genéricas trabalham com os acordados em Tuning. As listas de competências de Tuning devem, portanto, estar familiarizadas com a lista de 67,1% dos professores nessas instituições, um número que excede muito o número de professores que estiveram envolvidos nos projetos Tuning América Latina diretamente durante o ciclo de vida do projeto (BENEITONE e YAROSH, 2015, p. 213, tradução nossa).

Como destacado o PATAL impactou pelo menos 21 instituições de 11 países latino-americanos, em 15 áreas temáticas. As práticas pedagógicas foram modificadas para introduzir a abordagem centrada no aluno e baseada em competências. Percebemos a existência na América Latina de uma série de ações para viabilizar um projeto de regionalização da educação superior

[...] voltados para o “desenvolvimento orientado pelo mercado e baseado na concorrência internacional”, (...) que busca internalizar, em nível nacional, a lógica da reprodução capitalista e a hegemonia burguesa (...), a influência de um conjunto de instituições internacionais, entre as quais a União Europeia desempenha um papel significativo. O projeto global que emerge disto tem uma característica notável: visa a generalizar as relações sociais constitutivas do capitalismo no mercado mundial como um todo e, ao mesmo tempo, a conter os antagonismos que lhe são inerentes, sobretudo na sua preocupação em tornar hegemônicas as novas burguesias que promove. (DALE, 2010, p.1104)

Das 160 IES latino-americanas que aderiram ao PATAL, 122 afirmam perceber mudanças visíveis a partir da implementação da metodologia Tuning em pelo menos uma área temática. Dentre essas, 21 afirmaram que o Tuning impactou efetivamente e de forma positiva o cotidiano acadêmico. O cenário que se desenha é de fortalecimento do processo de adoção dessa metodologia que aponta para harmonização dos sistemas de educação superior na América Latina, estritamente *afinados* ao EEES.

A UE está buscando duas estratégias transnacionais complementares: em primeiro lugar, tentar fazer dominante seu modelo de educação superior, a fim de aumentar a sua participação no mercado global de educação superior internacional; em segundo lugar, tirar melhor aproveitamento das melhores mentes do mundo para impulsionar a economia europeia (ROBERTSON, 2009). Compreendemos que a adesão e implementação do PATAL fortalecem a tendência de estender à América Latina as orientações que predominaram na construção EEES.

A adesão aos pressupostos de Bolonha, por meio da implementação do PATAL, pode parecer vantagem aos países tanto centrais quanto periféricos, individual ou em contexto regional, pode representar somatória de forças ante aos desafios do crescente processo de transnacionalização da educação superior, diante de um movimento que parece avançar no sentido de integração global.

4.3. Influência a partir da tipologia de cidadão a ser formado

A economia baseada no conhecimento tem como vetor central a educação de nível superior, portanto, o movimento perpetuo desse tipo de economia busca subsumir o desenho educacional aos interesses mercadológicos dos novos arranjos transnacionais. De modo geral, as sociedades têm buscado novos conhecimentos com alto valor agregado, de modo a se posicionarem no processo de concorrência econômico social (GAMA e VILLARDI, 2014). No ranking das melhores universidades do mundo publicada no ano de 2017¹⁴⁵ pelo Centro de Rankings Universitários Mundial (em inglês - Center for World University Rankings - CWUR), nenhuma universidade latino-americana está entre as cem melhores. De acordo com a listagem a melhor instituição latino-americana é a Universidade de São Paulo em 145^o colocação, a Federal do Rio de Janeiro está em 340^o, e na sequência a Universidade Nacional do México em 341^o. Dentre as cem primeiras colocações ficam, majoritariamente, as norte-americanas e as europeias.

Para além da arena concorrencial cujo vetor é a sociedade do conhecimento, refletimos sobre a influência do Processo de Bolonha na América Latina, por meio da implementação do PATAL em relação à tipologia do cidadão a ser formado, cujos pressupostos podem ser localizados nos documentos produzidos a partir de sua implementação: CLAR, Meta-perfis e ISUR.

O CLAR objetiva a) *favorecer o desenvolvimento de uma reforma curricular* pautado no sistema de créditos, considerado como elemento de melhoria do currículo; b) *estimar o crédito como um fator de promoção de qualidade*; c) *promover a mobilidade estudantil* no contexto latino-americano a partir do sistema compartilhado de reconhecimento do estudo.

Trata-se de um sistema de reconhecimento do trabalho acadêmico que estabelece diretrizes em relação ao tempo necessário de estudo para que o estudante alcance as competências exigidas numa determinada formação. Tem como proposição estimular a reforma curricular para facilitar a mobilidade e cooperação acadêmica entre as universidades latino-americanas sob o viés do Tuning.

¹⁴⁵ Listagem completa disponível em <<http://cwur.org/2017.php>>. Acesso em Março de 2017.

O documento estabelece que a carga de trabalho realizada pelos estudantes durante o ano deve ser equivalente a 60 créditos, por conseguinte, um semestre equivaleria a 30 créditos. O Crédito deve ser medido em relação ao tempo de trabalho total que o estudante se dedica anualmente, considerando a docência direta e trabalho do estudante realizado de forma autônoma.

A avaliação é centrada nas competências desenvolvidas pelo estudante, a questão da aprendizagem não é foco dessa metodologia. A avaliação reflete o trabalho realizado pelo aluno em cada unidade curricular, determinado em *valor quantificável* e medido em créditos, que consiste em: número de horas de trabalho presenciais, trabalho autônomo, pesquisa, trabalho de campo, grupo, tutoria e resultado dos exames presenciais.

A adesão a essa metodologia influencia diretamente o processo formativo, como revela a pesquisa realizada por Cabrito (2009), na qual 85% dos entrevistados (estudantes) revelaram que o “[...] nível de qualidade do diploma de graduação diminuíram após Bolonha, pelo que sentem necessidade de continuar estudos, para complementar qualificações e aumentar sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho”. Ou seja, os estudantes continuam os estudos, uma vez que, “[...] três anos de graduação não lhes permitem aprender o necessário e desenvolver as competências exigidas pelo mercado de trabalho”, isso revela que “[...] os estudantes são forçados a prosseguir estudos para terem uma preparação semelhante à dos antigos alunos” (CABRITO, 2009, p. 54-55, *passim*).

No mesmo sentido, Bianchetti e Matos (2011, p. 75) expõem que essa metodologia que diminui o tempo formativo para pós-graduação, mestrado e doutorado, requer a necessidade de foco no objeto a ser pesquisado “[...] perdendo-se com isto a possibilidade de ampliar a cultura, circular entre programas e instituições, etc., prejudicando a formação” (BIANCHETTI e MATOS, 2011, p. 75).

O foco da metodologia Tuning requer uma formação centrada no conteúdo específico diretamente relacionado às demandas de mercado. A formação cultural, ampla e erudita não é cogitada para a sociedade do conhecimento que exige, além de uma formação pontual, que a mesma seja continuada, ou melhor, nos temos do Processo de Bolonha, *formação ao longo da vida*.

O que se verifica é a predominância do viés economicista (empregabilidade, competitividade, eficiência, certificação) que equipara “[...] os sistemas de ensino a um gigantesco mercado de aprendizagens e instituindo a ideia de que a educação é um produto de troca sujeito às mesmas regras de circulação do capital” (MADEIRA, 2009, p. 34).

No ISUR, que determina um paradigma para a universidade, consta que a mesma deve desenvolver quatro funções fundamentais, sendo, docência, gestão, extensão e investigação. Essas funções são subdivididas nas seguintes dimensões:

- a) *Curricular e pedagógica*: qualidade acadêmica e social para formação integral, profissional e de cidadania – realizado por meio do foco na *empresarialização* e empreendimento social;
- b) *Organizacional*: planejamento, gestão, avaliação, estrutura e cultura organizacional para o adequado funcionamento que facilite a inovação social responsável.
- c) *Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PDI)*: desenvolver ações transversais para promover a melhoria dos processos e soluções dos problemas sociais.
- d) *Relação com o entorno*: vínculo da Universidade com o entorno.
- e) *Ambiental*: visão, gestão e formação de desenvolvimento sustentável.
- f) *Internacionalização*: do ensino superior para ultrapassar fronteiras, com intuito de organizar “[...] a integração da dimensão internacional e intercultural na missão, práticas culturais, planos de desenvolvimento, planos de estudo e políticas gerais da universidade”. Considerada “[...] resposta proativa das universidades perante os desafios da globalização” (VILLA et al, 2014, p. 44 *passim*). A universidade deve ser promotora de um tipo de inovação social ante o entorno global, deve fomentar a perspectiva global nos planos e trabalho universitário. Também deve favorecer a cooperação por meio de promoção da internacionalização, projetos internacionais de pesquisa, redes internacionais para trabalhos com foco social e mobilidade acadêmica.

Portanto, “[...] somente é possível responder à responsabilidade social que compete as universidades contanto que estas se orientem e reorganizem em todas as

suas funções essenciais, docência, pesquisa, gestão e vínculo com o meio” (VILLA et al, 2014, p. 39).

O paradigma proposto pelo ISUR reduz a formação para a cidadania a um misto de aprendizagem com empreendedorismo, que revela a ênfase no valor econômico preconizado ao cidadão a ser formado pela metodologia Tuning. A inovação social que permeia as demais atividades propostas para a universidade, está diretamente relacionada a ação efetivada em resposta às demandas da globalização, como por exemplo, internacionalização e mobilidade acadêmica.

Para a nova tipologia de cidadão a ser formado, nas premissas do Processo de Bolonha, os objetivos da universidade na sociedade do conhecimento deve ser derivada e dependente de sua relação com a indústria. A universidade como um todo, seu funcionamento “[...] suas estruturas de governança e de incentivos, e não apenas seus produtos educacionais e de pesquisa, tornaram-se uma matéria de preocupação da política em nível europeu” (ROBERTSON, 2009, p. 412)

No Meta-perfis, Julia Gonzáles e Pablo Beneitone esclarecem que no Tuning o desenvolvimento de perfis profissionais de curso de graduação, por meio de competências, é um elemento central e indispensável nos últimos anos. Sendo assim o perfil do egresso é considerado uma referência obrigatória, uma vez que expressam o que os estudantes aprenderam e o que são capazes de desenvolver ao finalizarem o curso.

O processo de reflexão para elaboração dos perfis dos Cursos de Graduação, resultaram na elaboração de quatro eixos:

- a) As necessidades sociais e econômicas da região: de acordo com o documento a relevância social da educação superior não pode reduzir-se aos conceitos de econômica e empregabilidade,
- b) O meta-perfil da área, entendido como a estruturação geral dos pontos de referência relativos a cada curso universitário: a *área* é considerada elemento mais significativo para elaboração dos perfis dos cursos universitários reconhecíveis. Na reflexão em relação a área, a listagem de competências e pontos de referência de cada área foram debatidas em nível institucional, profissional, regional e global. Os Meta-perfis explicam a relação entre as competências genéricas e específicas de cada

área e foram desenvolvidos para representar as estruturas das áreas e a combinação de competências que formam a identidade da área disciplinar.

- c) A consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade: foi utilizada uma metodologia de elaboração de cenários futuros, para incorporá-las na criação dos perfis. Para tanto, foram realizadas 450 entrevistas, analisou-se estudos mais relevantes sobre educação e mudanças nas instituições para identificar essas tendências.
- d) A missão específica da universidade que elabora o perfil do egresso: relação com as especificidades da universidade que concede o diploma.

Compreendemos a existência de uma contradição no próprio documento do Meta-perfil, se por um lado, no item “A” a formação não deve reduzir-se a conceitos de empregabilidade, por outro, o Projeto Tuning “[...] sempre trabalhou com a convicção de que existem dois eixos que fundamentam a razão de ser de todo curso de graduação: a empregabilidade e o compromisso com a cidadania” (PANIAGUA *et al*, 2014, p 18).

Ao que parece, num contexto de sociedade de conhecimento a produção de conhecimentos está subordinada a interesses exógenos, que tende a reduzir “[...] as universidades da região à produção de conhecimentos básicos para uma posterior agregação de valor nos centros mundiais mais dinâmicos da educação superior” (GAMA e VILLARDI, 2014).

Com relação ao compromisso com a cidadania um dos grandes eixos do Processo de Bolonha é a privatização da educação de nível superior, se não todo o processo formativo, ao menos em parte precisa ser custeado pelo estudante. Ou ainda, o desenvolvimento de pesquisas com linhas de financiamento que interessam ao capital privado, no que vem se denominando de educação como mercadoria (MELLO e DIAS 2011; DALE, 2009).

A temática da formação para a cidadania tem sido a tônica do fator competência e empregabilidade. Na Declaração de Bolonha, inclusive, a cidadania aparece relacionada a Europa do conhecimento, sendo configurada como elemento fundamental para o enriquecimento da cidadania europeia, conforme expresso no Documento: “A Europa do Conhecimento [...], elemento indispensável à consolidação e enriqueci-

mento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

No Comunicado de Bergen (2005) em relação as metas a serem alcançadas até 2010, consta que o Espaço Europeu de Educação Superior está estruturado em três ciclos, no qual cada nível tem a função de preparar o aluno para o mercado de trabalho, para posterior desenvolvimento de competências para uma cidadania ativa.

Entendemos que no contexto do Processo de Bolonha, e por conseguinte, no Tuning, o verbete cidadania se limita a preparação para o mercado de trabalho, ou seja, a formação para a cidadania é reduzida a apropriação de competências que por um lado, prepara para o mundo laboral, e por outro, atende às demandas e desafios da globalização.

Mello e Dias (2011) salientam que a dimensão europeia de conhecimento pode “[...] ser interpretada como exigência de se dar respostas às necessidades da Europa em formação de pessoal de alto nível com capacidade de ser empregado”, e no Espaço Europeu de Educação, “[...] somente ocasionalmente se fala numa Europa de cidadãos, baseada em princípios humanistas” (p. 417, *passim*).

Como exposto, a cidadania vinculada ao mercado de trabalho refere-se a um olhar sobre a mesma¹⁴⁶, que se efetiva a partir dos pressupostos neoliberais, ou seja, a cidadania enquanto valor econômico vinculada ao modo de produção e força de trabalho. A partir desses pressupostos, mobiliza uma tipologia de cidadania necessária à sua estrutura que interfere, em última instância no papel desenvolvido pela política educacional (OLIVEIRA e LIMA, 2013; OLIVEIRA e CECÍLIO, 2015).

Determinada por esse eixo, a cidadania enquanto valor econômico, prima o mercado em suas mais variadas dimensões (produção, distribuição e consumo) em detrimento da cidadania enquanto valor ético-político, entendida como participação

¹⁴⁶ Discutimos em outros estudos os vários olhares possíveis sobre o verbete cidadania, sendo a mesma utilizada, inclusive para justificar discursos antagônicos, pautados em prerrogativas neoliberais, como por exemplo a cidadania enquanto valor econômico e gnosiológico. Tais nomenclaturas, distanciam-se do valor ético-político da cidadania, entendido como possibilidade e efetivação de uma participação ativa e consciente do cidadão, que a partir de sua atuação efetiva e crítica, possibilita, mantém e alarga o acesso aos direitos civis, políticos e sociais, bens e serviços inerentes a cidadania (OLIVEIRA, LIMA, 2013; OLIVEIRA e CECÍLIO, 2015).

crítica do cidadão, que a partir de sua ação consciente interfere efetivamente na sociedade no qual está inserido e forja seu destino histórico. Como observado, a cidadania preconizada nas regulamentações do Processo de Bolonha, distancia-se dessa perspectiva.

O que se preconiza no Bolonha/Tuning é uma formação não acessível ao estudante trabalhador, devido a necessidade de cumprimento dos créditos e dedicação integral aos estudos serem incompatíveis com atividades ligadas a sustentação econômica. Formação voltada exclusivamente a preparo de um profissional a ser incorporado pelo mercado laboral. Ao invés de educação pública e gratuita, ocorre a viabilização de empréstimos a serem quitados após a conclusão dos estudos. Certamente que o verbete *cidadania* ressaltado no Meta-perfis não é a de cidadania ativa, ética-política, que pressupõe o pleno acesso e participação dos direitos civis, políticos e sociais. Vale lembrar que,

[...] um dos eixos centrais do projeto de globalização neoliberal é precisamente reduzir o papel do Estado na economia, privatizar suas atividades e, mais significativamente para os nossos propósitos, despoliticizar coisas como a produção e distribuição de bem-estar, tornando-as passíveis de cálculos técnicos, (DALE, 2009, p. 878)

A nova proposta formativa em nível superior alinha-se em níveis de eficácia e competitividade coerente com as prerrogativas neoliberal, com predominância do atendimento as demandas de mercado, inclusive com a minimização do Estado, em detrimento a formação garantida como bem público e gratuito que abre espaço para a mercadorização da educação.

De acordo com Dias (2003) com a predominância do mercado na definição de políticas educacionais em detrimento de direitos de cidadania propiciados pelos Estados, o que está em jogo é que a definição da Política Educacional, sendo feito de forma transnacional, não é definida em última instância, pelos governos eleitos democraticamente para representar a vontade do povo, mas pelos interesses econômicos do mercado que em última instância, restringe, ainda mais, a soberania dos países em desenvolvimento.

De acordo com Mello e Dias (2011) o privilegiamento do ensino e também da pesquisa como bem comercial e não como público, como direito de cidadania, demarca uma nova concepção educacional universitária, nos moldes europeus, a *universidade empresarial*.

O Meta-perfil estabelece o que é necessário para o reconhecimento de um título, portanto, para que um curso seja reconhecido em outra instituição deve integrar os elementos constitutivos do Meta-perfil. O Meta-perfil “[...] oferece um caminho novo e diferente para a regionalização [...] e para a globalização”, ou seja, nas diversas regiões, o Meta-perfil, possibilita a comparação e “[...] delinea um caminho muito mais concreto e transparente para a globalização, com a alternativa de pensarem um futuro meta-perfil global” (PANIAGUA *et al*, 2014, p. 25, *passim*). O documento expressa claramente os objetivos de uma tipologia de formação que pressupõe uma *harmonização* global do sistema educativo.

A partir do Processo de Bolonha, na Europa, a estrutura dos estudos superiores passou a ser praticamente a mesma (CABRITO, 2009). Isso acarreta na homogeneização das universidades e até mesmo na descaracterização da identidade nacional o que implicou, no caso europeu, inclusive na negação da língua materna devido a imposição do idioma inglês, considerado universal, e nesse contexto, “[...] Oxford e Cambridge são universidades frequentemente lembradas como ‘modelos’ a serem seguidos” (BIANCHETTI e MATTOS 2011, p. 75).

Compreendemos que um perfil global certamente descaracteriza as especificidades culturais regionais e locais. A *harmonização* num contexto global nos moldes do Bolonha interessa principalmente à UE como forma de garantir maior mobilidade da força de trabalho, ainda que seja de regiões distantes da Europa e facilitar a adaptação dos trabalhadores.

Em estudos anteriores salientamos que o termo cidadania é por vezes utilizada na defesa de discursos antagônicos, e que a cidadania enquanto valor econômico é justificada pela sobreposição de fatores economicistas em detrimento dos princípios de direito social, justiça social, equidade (OLIVEIRA, LIMA, 2014; OLIVEIRA e CECÍLIO, 2015). Nesses termos a cidadania é preconizada como realidade do cidadão cliente, potencial consumidor de serviços, inclusive estatais, transversalizada por contextos de modo de produção e força de trabalho. Esse tipo de cidadão exige uma

formação que lhe possibilite atender as exigências da economia globalizada, um trabalhador em constante qualificação.

Tanto a adesão, quanto a elaboração de documentos no âmbito do PATAL não se refere a um referencial normativo legal, uma vez que não foi construída no âmbito do Estado, embora, seus representantes estivessem presentes em sua construção. Tais referenciais construídos sem ampla discussão da sociedade, sem negociação, sem representação social, está em vigor e baliza o início de um processo de reforma do ensino superior na América Latina a partir da adoção e implementação da metodologia Tuning. Preconizando uma tipologia de cidadão que parece não necessitar de espírito crítico, de conhecimento erudito ao qual lhe é oferecido um ensino pautado em competências pontuais e práticas que viabilizem a perpetua produtividade mercantil.

Nesta seção refletimos sobre a influência da implementação do PATAL nas IES latino-americanas. Discorreremos inicialmente sobre os acordos regionais tanto de viés econômico, de fortalecimento regional, acordos regionais relacionados a educação de nível superior que existiam ou foram se organizando após a implementação do Tuning.

O estudo revelou que embora haja diversos acordos regionais de educação de nível superior, nenhum deles se iguala ao PATAL em relação ao quantitativo de países partícipes, e a elaboração de um referencial documental que pode viabilizar a harmonização da educação superior na América Latina, e possibilitar sua inserção na transnacionalização da educação superior aos moldes do Bolonha.

No segundo eixo de reflexão, a análise dos documentos referenciais (CLAR, ISUR, Meta-perfis) desenvolvidos no âmbito do Tuning revelou que as IES latino-americanas aderiram e estão desenvolvendo a metodologia Tuning no cotidiano das universidades. Nesse processo de adesão/implementação é importante ressaltar que os representantes da educação de nível superior dos Estados-nação estão participando de seu processo de implementação, se não em sua totalidade como observado, esmeram-se em esforços no sentido de enfrentamentos de resistências à implementação e ampliação de seu ideário. No último eixo analítico evidenciamos que o Tuning preconiza uma tipologia de cidadão a ser formado diretamente conectado as demandas do mercado laboral.

A categoria *hegemonia* foi fundamental para a percepção do movimento realizado pela UE, por meio do Processo de Bolonha para se projetar enquanto sociedade do conhecimento. O projeto ambicionado visa tornar a Europa a sociedade mais competitiva do mundo, por meio do bem considerado mais valioso, o conhecimento, base sobre a qual se sustenta maior produtividade, redução de custos e possibilidade de alcance de níveis exponenciais de lucros e produção de riquezas, que no contexto capitalista permanece privada. A metodologia Tuning é a principal ferramenta utilizada para convergir os sistemas educacionais do mundo ao europeu e a tornar hegemônica enquanto sociedade do conhecimento. O processo de transnacionalização da política educacional em curso na América Latina, como evidenciamos no decorrer desta análise, revelou que nesta região a UE começa a se tornar hegemônica.

A categoria analítica *contradição* nos iluminou a percepção de que os discursos preconizados nos documentos referenciais desenvolvidos no âmbito do PATAL (CLAR, ISUR e Meta-perfil), defendem um processo de transnacionalização com base em pressupostos sociais e humanistas, mas que de forma latente ou explicitamente revelam os interesses contraditórios a esse discurso: numa proposta de reforma educacional (em implementação), em que predomina o que convém ao mundo capitalista globalizado, com uma formação que deve atender a tais exigências, de um trabalhador diretamente conectado às demandas de mercado; que reifica a política educacional tornando-a uma coisa, uma mercadoria, que portanto, pode ser explorada, modificada, reformulada de acordo com os interesses do capital, que afeta diretamente a vida do trabalhador.

Por meio da categoria *totalidade* foi possível compreender que o Tuning não pode ser estudado e entendido de forma isolada. Tuning é uma metodologia desenvolvida no âmbito do Processo de Bolonha, utilizado como estratégia para alavancar o sistema educacional europeu e torna-lo altamente competitivo na arena de disputas do mercado educacional global. Portanto o Tuning, desenvolvido na América Latina, denominado PATAL, noutras regiões desenvolve o mesmo processo de *harmonizar* os sistemas educacionais ao europeu e possibilitar um Espaço Europeu de Educação global. Em nossa região nos treze anos de implementação do PATAL envolveu a participação de 160 IES, que em maior ou menor grau estão sendo influenciadas pelo que o Tuning preconiza: formação por competências, diminuição do período formativo, foco em resultados e metodologia centrada no estudante.

5. CONCLUSÃO

O objeto de pesquisa desta tese refere-se ao processo de expansão do modelo de regionalização da educação superior a partir da influência do Processo de Bolonha na América Latina, mais especificamente a partir da implementação do Projeto Alfa Tuning América Latina. O estudo foi desenvolvido para ampliar o status do debate sobre modelos ou referenciais que se constituíram/constituem no espaço latino-americano, com enfoque para a expansão do Projeto Tuning Europeu e responder ao seguinte problema: que fatores ou condicionantes se mostram predominantes na América Latina, em relação à crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning América Latina?

Toda argumentação foi tecida no sentido de atender ao objetivo de analisar a influência do Processo de Bolonha em relação à promoção de seu modelo regional de educação superior na América Latina e, nesse caso, os fatores ou condicionantes que se mostram predominantes em relação a crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação superior.

O percurso delineado por meio dos objetivos específicos, revelou-se recorrente para o atendimento do objetivo central do estudo. Concomitante a essa centralidade debatemos a construção histórica do Processo de Bolonha e a constituição do modelo de educação superior centrado em competências, a partir de um espaço comum de educação superior europeu (EEES). Delimitamos como recorte temporal a década de 1950, na qual foi pactuada a CECA – Comunidade Europeia de Carvão e do Aço, constituída como pedra fundamental para a criação da posterior União Europeia que implementou o Processo de Bolonha.

No estudo evidenciamos os documentos normativos que revelaram o gradual e crescente interesse da UE em relação a política de educação superior, principalmente após a década de 1980, embora o primeiro documento normativo relacionado a política educacional sobre *Equivalência de Diplomas* acordado no âmbito da UE data do ano de 1953. Essa seção requereu um imenso trabalho para o levantamento das fontes documentais, que mesmo sendo disponibilizada via internet, não tem acesso facilitado.

O trabalho exigiu uma leitura meticulosa dos documentos acessíveis e uma busca incansável para encontrar outros documentos citados nos primeiros que analisamos. Nessa seção evidenciamos que no início da década de 1970, a UE revelava o interesse normativo em relação à política educacional, em decorrência foi criado o Centro Europeu para Ensino Superior com objetivo de fomentar a cooperação europeia em relação a qualificação, mobilidade, qualidade e regulamentação educacional. Se até esse primeiro momento o interesse da UE gravitava somente em termos econômicos, de proteção e fortalecimento da região, na década seguinte o movimento começa a revelar a existência de um interesse que extrapola o limite econômico e se volta para a educação de nível superior.

Essa afirmação é perceptível pela criação da Rede Eurydice, para apoiar a cooperação, analisar e fornecer informações e dados relativos ao processo educativo; e ainda pela criação do NARIC, criado para possibilitar o reconhecimento dos diplomas e certificados no âmbito da UE; e ERASMUS que objetivou fortalecer o processo de mobilidade, cooperação e competitividade da UE no mercado mundial.

A *Magna Charta* e o estabelecimento do Sistema Europeu de Créditos, são reveladores do interesse da UE em desenvolver uma guinada, movendo-se para a educação de nível superior e utiliza-la como sustentáculo de seus objetivos hegemônicos. Na década de 1990 tem início o Processo de Bolonha, com a Declaração no ano de 1999, explicitando claramente a necessidade de realização de reformas nas políticas educacionais de nível superior para concretização do Espaço Europeu de Educação Superior totalmente compatível e harmônico. Evidenciamos que a reforma educacional sem precedentes norteou as universidades a desenvolverem seus sistemas educacionais pautado no modelo das competências, com vistas a compatibilidade dos currículos universitários e a mobilidade dos estudantes dentro dos limites geográficos da Europa.

Salientamos que o estabelecimento do EEES foi delineado e monitorado via encontros bianuais, para que a reforma se efetivasse, evitasse a fuga dos cérebros e tornasse a Europa a *sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo*, totalmente vinculada às ambições econômicas e hegemônicas da UE.

A posteriori identificamos o percurso de implementação do Projeto *Tuning* na Europa e o processo de desenvolvimento do Projeto Alfa Tuning América Latina - PATAL. Nessa parte do estudo recorreremos aos documentos elaborados no âmbito de

desenvolvimento do Tuning e a bibliografia especializada. Entendemos que o Tuning europeu foi criado como resposta das IES europeias ao desafio proposto no Processo de Bolonha, para a criação do EEES. O Tuning foi tomado como estratégia para tornar o Bolonha um referencial de educação superior além-fronteiras. Percebemos que a aproximação da América Latina e UE é anterior ao PATAL, advém da década de 1990, por meio da implementação do Programa Alfa e posterior desenvolvimento do Espaço Comum de Educação Superior entre a União Europeia, América Latina e Caribe ECES– UEALC, no ano de 2000.

Evidenciamos que o Projeto Tuning América Latina decorre dessa aproximação com a UE, e foi desenvolvido por meio de iniciativa de IES latino-americanas com a participação dos representantes educacionais de nível superior dos países signatários, que aderiram no ano de 2004, ao Tuning Europeu. A implementação do PATAL dividida em duas fases (2004-2007 e 2011-2013) centrou-se em estabelecer um referencial normativo que pudesse viabilizar um processo de harmonização dos sistemas educacionais e posterior processo de regionalização da educação superior na América Latina. A metodologia baseada em competências e mensuração quantificável de períodos de estudos, relaciona-se diretamente as demandas do mercado laboral, possibilita ao estudante uma formação num curto período de tempo, mas exige uma qualificação ao longo da vida.

Em seguida argumentamos dois pontos que consideramos fundamentais no processo de desenvolvimento do PATAL. O primeiro que a América Latina foi considerada um laboratório para o desenvolvimento e posterior exportação da metodologia Tuning para outras regiões/Estados-nação. E, o segundo, que embora seja preconizado nas normativas do Tuning o respeito à especificidade das regiões, o PATAL possui as mesmas características e pontos de referência do Tuning-ESE, o que poderá tornar a educação superior latino-americana totalmente compatível com a europeia, viabilizando a mobilidade dos cérebros e a atratividade ao EEES conforme preconizado pelo Bolonha.

E finalmente, analisamos os fatores ou condicionantes que se mostraram predominantes em relação a crescente adesão de universidades latino-americanas ao modelo europeu de educação, por meio do Projeto Alfa Tuning, em três eixos: transnacionalização, adesão e tipologia de cidadão a ser formado.

No primeiro eixo, influência na transnacionalização da educação superior, destacamos a existência de vários acordos regionais na América Latina, seja de viés econômico, de fortalecimento da região, quanto acordos regionais de educação (Espaço América Latina e Caribe-União Europeia (ALCUE); Espaço Ibero-americano de Conhecimento (Rede Universia); Espaço Comum de Educação Superior (ECoES); Rede Macrouniversitária da América Latina e Caribe, impulsionadas pela Universidade Nacional Autônoma do México (UnAM); e Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior - ENLACES). Em relação a influência da UE na educação superior latino-americana, evidenciamos a existência de um referencial normativo construído pelas IES no âmbito do PATAL com suporte técnico e financiamento da UE, que está viabilizando o processo de transnacionalização da educação superior na América Latina. Nesse eixo analítico é perceptível o viés economicista que permeia a política educacional, materializada por meio da naturalização da ideia da educação superior transnacional, tomada como contributo para favorecer a competitividade econômica dos Estados-nação na arena de embates do processo de globalização

No segundo eixo – *adesão* - destacamos que as IES e os representantes dos sistemas educacionais dos países signatários, tanto aderiram a implementação do PATAL e à construção do referencial normativo, quanto implementaram a metodologia Tuning nas universidades. Salientamos que o estudo realizado por Beneitone e Yarosh (2015) revelou que das 160 IES integrantes do PATAL, 133 instituições estão implementando a metodologia Tuning em sala de aula, com foco na abordagem centrada no aluno e em competências, carga de trabalho, adoção de sistema de créditos e, inclusive, treinando os professores para qualificar o processo de implementação. Gestores, docentes e acadêmicos afirmam que em suas respectivas IES ocorrem mudanças visíveis e positivas na adoção dos pressupostos do PATAL. É importante salientar que nesse mesmo eixo afirmamos que a adesão ao Tuning não ocorre somente pela via institucional, de acordo com os documentos analisados os representantes dos Estados-nação estão diretamente relacionados com o desenvolvimento do PATAL na América Latina e inclusive implementam uma política educacional específica com abordagem centrada no aluno e baseada em competências.

No último eixo de reflexão afirmamos que a metodologia Tuning influencia a educação superior latino americana para formação de uma tipologia de cidadão vinculado as demandas do mercado laboral, e nesse sentido, cidadania enquanto valor

econômico que preconiza a reificação da política de educação superior, tornando-a concomitantemente uma mercadoria que serve às demandas de mercado.

O estudo aponta que se o PATAL ainda não alcançou toda América Latina, caminho para sua realização. Os pontos de referências para adoção do sistema de créditos baseado em competências, com perfil e meta-perfil de egresso, estão disponíveis para as universidades. O ISUR refere-se ao documento no qual constam o modelo de Universidade a ser desenvolvida no âmbito do Tuning. Embora no Brasil estudo recente (PUZIOL, 2017) tenha revelado a pouca participação das IES brasileiras na implementação do PATAL, em nível regional o cenário se mostra totalmente diferente. Haja vista o quantitativo de instituições envolvidas para o desenvolvimento do CLAR, que somam um total de 160 IES de 18 países latino-americanos e 11 representantes dos ministérios da educação dos Estados-nação. A maioria das IES participantes do PATAL não tem um sistema de créditos estabelecido, portanto, aptas a adotarem a metodologia Tuning. Das 160 IES, 101 afirmaram que estão implementando uma abordagem centrada em competências em seus currículos e que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação foram alteradas de alguma maneira.

É preciso considerar que no caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular, expressa claramente o paralelismo com o Tuning ao definir que “[...] BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (BRASIL, 2017). A BNCC define e utiliza a nomenclatura *competências gerais e específicas* e habilidades a serem desenvolvidas no período formativo, como consta no Tuning. O principal documento base da política de educação básica brasileiro estritamente vinculado as premissas do Tuning indicam que em pouco tempo a educação superior também possa ser impactada.

A análise desenvolvida em relação as demais organizações regionais¹⁴⁷ demonstraram que nenhuma delas alcançou a dimensão do Tuning, tanto em nível de adesão, quanto em nível de elaboração de documentos normativos. Portanto a tese que defendemos é a de que a educação superior da América Latina a partir do Processo de Bolonha é influenciada por meio do desenvolvimento do PATAL em três eixos: 1) na construção de um referencial normativo com significativa participação das

¹⁴⁷ PRELAC; Rede Universia; IESALC-UNESCO; ENLACES; Programa ALFA; Programa de Mobilidade Mercosul (PMM); Rede Cooperação Latino-Americana de Redes Avançadas – ReCLARA.

IES latino-americanas influenciadas pela transnacionalização da educação superior em curso na América Latina; 2) uma significativa adesão, participação e implementação da metodologia Tuning nas IES latino-americanas, inclusive com representantes dos Conselhos de educação dos signatários, portanto não se trata unicamente de adesão institucional, os Estados-nação estão envolvidos com a implementação do PATAL por meio de respectiva representação; e,3) por último, uma tipologia de cidadão a ser formado vinculado as demandas do mercado laboral, nos moldes da cidadania enquanto valor econômico. Se os objetivos da UE serão alcançados, com a permanência da forte orientação e monitoramento do PATAL na América Latina, se terá fundos para financiar novas ações no âmbito do Tuning e se realmente se tornará um referencial enquanto *sociedade do conhecimento* é ainda uma questão a ser pesquisada.

A transnacionalização da educação superior na América Latina a partir da harmonização dos sistemas educacionais por meio do PATAL e a sua convergência ao EEES, a adesão das IES e Estados-nação às premissas do Tuning afeta diretamente a tipologia de cidadão a ser formado na América Latina.

A produção dos documentos referenciais no âmbito do PATAL define uma tipologia de cidadão formado nos moldes de um saber vinculado a execução técnica, viabilizada por meio da *harmonização* da educação de nível superior. Uma formação, baseado no modelo das competências para atender ao mercado laboral, que afeta diretamente o trabalhador latino-americano, porque a cidadania se volta para o plano individual. Uma tipologia de cidadania forjada em meio a mercantilização, privatização, falta de transparência, conceito de qualidade vinculada ao mercado laboral, adoção de padrões standardizados, na qual o cidadão deve adaptar-se continuamente a sociedade do conhecimento.

O que se pretende é um processo formativo que possibilite um trabalhador o mais adaptável possível, que tenha foco, que seja eficiente e eficaz, resolutivo, que busque alcançar metas e resultados, que se mantenha disposto a *aprendizagem ao longo da vida*. Esse processo impacta diretamente a educação de nível superior minimizando-a como formação de recursos humanos, como respostas decorrentes das demandas do mercado laboral.

Não é de interesse do capital um trabalhador que permaneça durante muito tempo no mundo acadêmico, refletindo sobre conteúdos que não interessam ao mercado. Não é esse tipo de cidadão que interessa a sociedade do conhecimento. Nesse novo paradigma o interessante é o trabalhador competitivo, que não meça esforços para atingir metas cada vez mais astronômicas, que abdique da simplicidade da vida e que esteja completamente imerso no *novo mundo do Bolonha*: a sociedade do conhecimento.

A fase mundializada do capitalismo exige um trabalhador globalizado forjado por meio de um processo de standardização e homogeneização de todo potencial do conhecimento, nivelando-o de acordo com a *modernização* preconizada por uma transnacionalização exclusivamente mercantil.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

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.

AFONSO, A. J. Estado Globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abril, Nº 22, 2003.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr-jun. 2013

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.

ANTUNES, F. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. um estudo de caso em Portugal. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 87, p. 481-511, maio/ago. 2004b.

ANTUNES, F. Regulação Supranacional e governação da educação: dimensões Europeias. *Administração Educacional*, n. 5. p. 6-19, 2005.

ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. *Administração Educacional*, n. 6, p. 45-63, 2006.

ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.1-28, dez. 2007.

ANTUNES, F. Europeização e educação de adultos: apontamentos. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.2, n.1, jan.- abr. 2016, p.22-35

AGGIO, A. (Org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

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

AZEVEDO, M.L.N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração económica à integração Académica. In: SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCIBO, D. (Orgs.). *Reforma universitária. dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 171-186

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

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

BENEITONE, P.; BARTOLEMÉ, E. Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, University of Deusto. Volume 1, N. 2, Maio 2014, p. 303-334.

BENEITONE, P.; YAROSH, Maria. Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design? *Tuning Journal for Higher Education*. University of Deusto, Volume 3, N. 1, Nov. 2015, p. 187-216.

BIANCHETTI, L. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, jan-mar. 2010, p. 263-285.

BIANCHETTI, L.; MATTOS, V. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do tratado de Bolonha. In: CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R.; MENE-GHEL, (orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo, Xamã, 2011. p. 66-93.

BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na Reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CABRITO, B. G. *Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades*. In. MANCEBO, D. et al (org.). São Paulo: Xamã, 2009. p. 35-59.

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

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

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

CURY, C. R. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

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. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 11, p. 13-30, 2008.

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.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.

DALE, R.; GANDIN, L. A. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 5-16, Maio/Ago 2014.

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

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.

DIAS, M. A. R. Comercialização no ensino superior: É possível manter a ideia de bem público? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003, p. 817-838.

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.

ERICHSEN, H-U. Tendências europeias na graduação e na garantia de qualidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100003>. Acesso em 25 Julho de 2015.

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.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69–90.

FRONZAGLIA, M. L. Políticas públicas internacionais: o caso do processo de Bolonha. Tese (Doutorado em Ciência Política). Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2011.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método in: *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GAMA, Z.; VILLARDI, R. Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES - UEALC): nova forma de incorporação dependente? *Ensaio: ava. Pol. Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 917-938, out./dez. 2014

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.

GOLDMANN, L. *Origem da dialética: a comunidade humana e o universo em Kant*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONZÁLEZ, J. ; RYAN, P. D.; WAGENAAR, Robert. New Programme Profiles for a New Society: An Introduction. *Tuning Journal for Higher Education*. Tuning Journal for Higher Education, University of Deusto.No. 1, Nov., 2013, p. 17-19

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HARVEY, D. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

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.

JENSON, J. The European Union's citizenship regime: creating norms and building practices. *Comparative European Politics*, v. 5, p. 53-69, 2007

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

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOPPE, L. R. Transformações da Educação Superior na Europa: a reforma da educação superior na Alemanha pós-processo de Bolonha. *Dissertação* (Mestrado em Sociologia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), 2008.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 41-52, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.nupec.ufpr/JPE/n4_5.pdf> Acesso em 26 de Maio de 2016.

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

LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas, 2001.

LIMA, P.G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

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

MADEIRA, A. I. O ensino superior na Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil. *RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 1, 2009, p. 33-60.

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

MARX, K. *O capital*. Trad. Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K.. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Primeiro Capítulo (1845/1846). Editora Rido Castigat Mores, 1999.

MATHIEU, J-L. *L'Union Européenne*. Paris: PUF, 1998.

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.

MITCHELL, T. N. Curriculum development: panacea or poison? *Tuning Journal for Higher Education*. University of Deusto, Volume 2, No. 2, Mai. 2015, p. 341-355.

MOLLIS, M. (comp.) Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?, Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MORA, J. G. Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management*, n. 7, p. 95-110, 2001.

OLIVEIRA, L. T. C.; CECÍLIO, M. A. Educação e cidadania em três eixos: enquanto valor econômico, gnosiológico e ético-político. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22, n. 2, mai./ago. 2015.

OLIVEIRA, L. T. C.; LIMA, P. Cidadania e educação enquanto valor econômico: por uma perspectiva diferenciada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 54, dez. 2013.

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

PAULO NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. CFESS/CRES, 2009.

PAULO NETTO, J. P. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. *Trabalho Encomendado GT09 – Trabalho e Educação. Programação 37ª Reunião Nacional ANPEd*. UFSC, Florianópolis, SC: 2015.

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

PONTES, R. N. *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. São Paulo: Cortez, 1997.

PORTAL MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac)*, 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36106>>. Acesso em 2017.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

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.

PUZIOL, J. K. P. Educação superior e políticas inter-regionais: um estudo sobre o projeto Alfa Tuning América Latina nas universidades brasileiras. *Tese*. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

RIEDO, C. R. F.; PEREIRA, E. M. de A. O processo de Bolonha e suas consequências na Itália. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.29-49, dez. 2007. Disponível <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1700/1544>>. Acesso em 14 Abri de 2014.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de História*. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUEDA, J. L. O Projeto Alfa Tuning América latina: proposta, discussões e implementação. *Dissertação* (mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos. Campus Sorocaba. 2017.

SANTOS B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS, B. S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Coleção Questões da Nossa Época. Volume 11. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, I. O desalento de Bolonha. Seminário *O Processo de Bolonha e os seus Desenvolvimentos*. Federação Acadêmica do Porto. Junho de 2008. Disponível em < http://www.fap.pt/fotos/gca/pb_intervencao_IS.pdf >. Acesso em Março de 2015.

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

ROBERTSON, S. Política de re-territorialização: Espaço, Escala e Docentes como Classe Profissional. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.22-40, Jul/Dez 2002.

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

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

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.

TEODORO, A. Entrevista: Mandato e legitimação nas políticas para a Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 223-234, jan./jul. 2005

TEODORO, A. A educação em tempos de globalização. modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, p. 13-26, 2007.

WIELEWICKY, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da Educação Superior: o Processo de Bolonha. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010, p. 215-234.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. Documento B: lista de competências genéricas identificadas em América Latina. Buenos Aires, 16 de Março de 2005. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=15&limitstart=5&limit=5>. Acesso em 22 de Abril de 2015.

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. Documento de discusión 1 parte. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Buenos Aires, 16 de Março de 2005. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=11&limitstart=0&limit=5>. Acesso em 22 de Abril de 2015.

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. Documento de discusión 2 parte. Listado de Competencias genéricas identificadas na America Latina. Buenos Aires, 16 de Março de 2005. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=13&limitstart=0&limit=5>. Acesso em 22 de Abril de 2015.

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. Documento final da Reunião de Buenos Aires. Português. Buenos Aires, 16 de Março de 2005. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=14&limitstart=5&limit=5>. Acesso em 22 de Abril de 2015.

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. El proyecto *Tuning*. Bilbao. Novembro de 2004. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=2&limitstart=0&limit=5>. Acesso em 29 Março de 2015.

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. *Tuning* America Latina 2004-2006. Bilbao, 08 de Novembro de 2004. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=1&limitstart=0&limit=5>. Acesso em 29 Março de 2015.

ALFA *TUNING* AMERICA LATINA. *Tuning* América Latina 2004-2006. Buenos Aires, 16 de Março de 2005. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=16&limitstart=5&limit=5>. Acesso em 22 de Abril de 2015.

BENEITONE, P. *et al.* Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Relatório final Projeto *Tuning* América Latina (2004-2007). Universidade de Deusto, 2007. Disponível em < http://Tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf>. Acesso em 13 de Maio de 2016.

BRASIL. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 13 de Março de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em Julho de 2017

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. COM/2009/0159 final. *Relatório final sobre a execução e o impacto da segunda fase (2000-2006) dos programas de acção comunitários [...]*. Bruxelas, 6 de Abril de 2009. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0159:PT:HTML>>. Acesso em: 29 de setembro de 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. ALFA III: Una apuesta a la equidad social y la integración entre América Latina y la Unión Europea. Bélgica, 2014. Disponível em < <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/8b7c5524-1970-444a-9fc3-90ef554f2366>>. Acesso em Julho de 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO EUROPA 2020. Bruxelas. Disponível em < http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/95D6D6C4-3395-4E3B-8B16-06DD58C2F721/4559/1_PT_ACT_part1_v1.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. Nova Estratégia da União Europeia para o Emprego e o Crescimento. Bruxelas, 26 de Março de 2010. Disponível em < <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/95D6D6C4-3395-4E3B-8B16-06DD58C2F721/4560/113612.pdf>>. Acesso em 13 de Julho de 2015.

COMUNICADO DE PRAGA. Disponível em < http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf>. Acesso em 28 de Julho de 2015.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA - CEE. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop). 1975. Disponível em < http://europa.eu/about-eu/agencies/regulatory_agencies_bodies/policy_agencies/cedefop/index_pt.htm >. Acesso em 22 de Junho de 2015.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA – CEE. CONSELHO. *Convenção Cultural Europeia*. Paris, 19 de Dezembro de 1954. Disponível em: < <http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2015.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA – CEE. CONSELHO. Decisão do Conselho que cria o *Plano de Estímulo* – apresentado em 06 de Outubro de 1987. Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n. C14/5 de 19 de janeiro de 1988. Disponível em: < <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51987PC0443&from=PT>>. Acesso em: 21 de Agosto de 2015.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA – CEE. CONSELHO. Decisão do Conselho de 15 de Junho de 1987 que cria o *Programa Erasmus*. (87/327/CEE). Jornal Oficial (JO) das Comunidades Europeias, n. L 166/20. 25 de Junho de 1987. Disponível em < <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31987D0327&rid=1>>. Acesso em 19 de Agosto de 2015.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA - CEE. Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Académico de Qualificações Universitárias. 14 de Dezembro de 1959. em <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec4-1982.pdf>>. Acesso em 13 de Março de 2014.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA - CEE. Tratado que institui a Comunidade Europeia da Energia Atômica (Euratom). Tratado de Roma. 1957. Disponível em <

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:xy0024>>. Acesso em 13 de Março de 2014.

COMUNIDADE ECONÔMICA EUROPEIA - CEE. Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia ou Tratado CEE - texto original (versão não consolidada). Tratado de Roma. 1957. Disponível em < <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:xy0023>>. Acesso em 13 de março de 2014.

COMUNIDADE EUROPEIA. PARLAMENTO EUROPEU E O CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Cria o programa de ação comunitária Socrates. 18 de Julho de 1994. Disponível em < [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51994AG0831\(05\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51994AG0831(05):PT:HTML)>. Acesso em 23 de Agosto de 2015.

COMUNIDADE EUROPEIA CARVÃO E AÇO - CECA. O CONSELHO. *Tratado que Institui a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço*. Bruxelas. Assinado em Paris, 1951. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11951K&rid=2>>. Acesso em 12 de Março de 2014.

COMUNIDADE EUROPEIA CARVÃO E AÇO – CECA. *Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia ou Tratado CEE - texto original (versão não consolidada)*. Tratado de Roma. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv%3Axy0023>>. Acesso em 12 de Março de 2014.

COMUNIDADE EUROPEIA\ MERCOSUL. Acordo-quadro inter-regional de cooperação entre a Comunidade europeia e Mercado Comum do Sul. Madri, 1996. Disponível em: <<http://daimre.serpro.gov.br/atos-internacionais/multilaterais/acordo-quadro-inter-regional-decooperacao-entre-a-comunidade-europeia-e-os-seus-estados-membros-e-o-mercosul-e-osseus-estados-partes/>>. Acesso em 29 de Outubro 2016.

CONSELHO DA EUROPA. Convenção Cultural Europeia, assinada em Paris aos 19 de Dezembro de 1954. Disponível em < <http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acesso em 13 de Março de 2014.

CONSELHO DA EUROPA. *Convenção europeia sobre equivalência de diplomas que dão acesso a estabelecimentos universitários*. 1953. Disponível em < <http://www.gddc.pt/siii/docs/dec98-1981.pdf>>. Acesso em 13 de Março de 2014.

CONSELHO DA EUROPA. Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários. Paris, 1956. Disponível em < <https://1drv.ms/w/s!Ag-dROT9Cqm8YgYUaZyeX5-ipXw9xyQ>>. Acesso em 13 de Março de 2014.

CONSELHO EUROPEU. *Página Oficial da Internet*. Disponível em:< <http://www.consilium.europa.eu/pt/european-council/>>. Acesso em: 27 de Março de 2015.

CONSELHO EUROPEU. CONSELHO EUROPEU DE BARCELONA. DECLARAÇÃO DE BARCELONA. Barcelona, 15 e 16 de março de 2002. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwix9-Wyw4zXAhXDTCYKHZ3eC4kQFggm-MAA&url=http%3A%2F%2Fwww.consilium.europa.eu%2Fpt%2F%2F%2Fconclusions%2Fpdf-1993-2003%2Fconclus%25C3%2595es-da-pre-sid%25C3%258Ancia_-conselho-europeu-de-barcelona_15-e-16-de>

mar%25C3%2587o-de-2002%2F&usg=AOvVaw3Abk70Ccw6kz1O-lyZfAH>. Acesso em: 27 de março de 2017.

DECLARAÇÃO de Bolonha. *Declaração conjunta dos ministros de educação europeus*. Bolonha: 1999. Disponível em: < http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

DECLARAÇÃO de Fortaleza. Declaração dos ministros responsáveis pelo ensino superior da comunidade dos países de língua portuguesa. Disponível em < <http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/redes/educ/DECLARACAODEFORTALEZA.pdf>>. Acesso em 08 de Julho de 2015.

ENIC-NARIC. Página institucional da Internet. Disponível em: <<http://www.enicnaric.net/index.aspx>>. Acesso em: 31 de Agosto de 2015.

GONZÁLES J; WAGENAAR, R. *Tuning* Educacional Structures in Europe. Informe final – Proyecto Piloto: fase 1. Universidad de Deusto e Universidad de Groningen, 2003. Disponível em< http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=3&limitstart=0&limit=5 >. Acesso em 05 de Maio de 2015.

GONZÁLES J; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribucion de las universidades al Proceso de Bolonia*. Universidade de Deusto. Espanha. 2006. Disponível em < http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf>. Acesso em 05 de Maio de 2015.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Disponível em < <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>>. Acesso em 16 de Maio de 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS – OEI. Declaração da 1ª Conferencias Ibero-americana de Educação. Havana, Cuba, 24 a 26 de novembro de 1989. Disponível em <<http://oei.org.br/declaracoes>>. Acesso em 13 de Julho de 2016.

PANIAGUA et al. *Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina*. Universidade de Deusto, 2014.

PERES, Hellen. *Tuning* e reforma do ensino superior: discussão no contexto europeu e latino americano e a participação da enfermagem brasileira. Congresso Brasileiro de enfermagem. Salvador, 2006. Disponível em < http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=46&limitstart=0&limit=5>. Acesso em 03 de Abril de 2015.

REDE UNIVERSIA. PORTAL UNIVERSIA. Disponível em < <http://www.universia.net/quienes-somos/1140967/>>. Acesso em 15 jul. 2016.

REDE CLARA. RedCLARA. Disponível em < <https://www.redclara.net/index.php/pt/red-y-conectividad/que-son-las-redes-avanzadas>>. Acesso em 23 de Ago. 2017.

REUNIÃO DE FORTALEZA. VI Reunião da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior do Setor Educacional do Mercosul Fortaleza – CE – Brasil, dias 26 e 27 de setembro de 2002.

TUNING AMÉRICA LATINA. 2015. Site oficial. Disponível em: <<http://www.Tuninggal.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.

UEALC. Declaração de Compostela. Disponível em <http://www.usc.es/es/gobierno/reitoria/iberoam_pt.html>. Acesso em 13 de Julho de 2015

UEALC. Declaração de Madrid. CIMEIRA UNIÃO EUROPEIA- AMÉRICA LATINA E CARÁIBAS Madrid, 17 de Maio de 2002. Disponível em <http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/ii_17_5_2002_madrid_pt.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2015

UEALC. Declaração do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em <<http://www.europarl.europa.eu/delegations/noneurope/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm#>>. Acesso em 29 de Maio de 2015.

UNESCO. Declaração da Conferência Regional da UNESCO sobre Políticas e Estratégias para a transformação da educação superior na América Latina e Caribe. Cuba, Havana, 1996.

UNESCO. OCDE. Conferencia General. 33ª Reunion. Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras. Paris, 2005. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001406/140616s.pdf>>. Acesso em 13 de Julho de 2015.

UNESCO. Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, Outubro de 2004. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/edtodos_alec.pdf>. Acesso Ago. de 2016.

UNIÃO Europeia – Convenção Cultural Europeia. Paris, 19 de Dezembro de 1954. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2015.

UNIÃO Europeia – Resolução do Parlamento Europeu, de 13 de março de 2012, sobre o contributo das instituições europeias para a consolidação e progresso do Processo de Bolonha (2011/2180(INI)). Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IP0072&rid=6>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

UNIÃO Europeia – Resolução do Parlamento Europeu, de 13 de março de 2012, sobre o contributo das instituições europeias para a consolidação e progresso do Processo de Bolonha. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IP0072&rid=6>>. Acesso em: 17 de Janeiro de 2016

UNIÃO Europeia – Sistema Europeu de transferência de Créditos (ECTS). Página Oficial da Internet. Disponível em <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_gui_a_ge3s/ects>. Acesso em 13 de Março de 2014.

UNIÃO Europeia – *Tratados Consolidados*. Carta dos direitos fundamentais. Tratado da União Europeia. Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia. Carta dos Direitos Fundamentais Da União Europeia. 2010. Disponível em:<http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties_pt.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2015.

UNIÃO Europeia. Comunicado de Bergen. 20 de Maio de 2005. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. Comunicado de Berlim . 19 de setembro de 2003. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. Comunicado de Bucarest . 26 e 27 de Abril de 2012. Disponível em: <<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. Comunicado de Londres. 18 de Maio de 2007. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. Comunicado de Louvain-la-Neuve . 28 e 29 de Abril de 2009. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%20C3%A9_April_2009.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. Comunicado de Praga. 19 de Maio de 2001. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf>. Acesso em: 07 de Março de 2015.

UNIÃO Europeia. Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa que ficou conhecida como Convenção de Lisboa. 11 de Abril de 1997. Disponível em <<http://www.gddc.pt/siii/docs/rar25-2000.pdf>>. Acesso em 23 de Agosto de 2015.

UNIÃO Europeia. *DECLARAÇÃO de Bolonha. Declaração conjunta dos ministros de educação europeus*. Bolonha: 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. *DECLARAÇÃO Sorbonne*. Paris, Universidade de Sorbonne, 25 de Maio de 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/ou-tros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

UNIÃO Europeia. Tratado de Maastricht criação da União Europeia. 7 de Fevereiro de 1992. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:xy0026&from=PT>>. Acesso em 19 de Agosto de 2015.

UNIÃO Europeia. Sétimo Programa-Quadro (2007-2013). 2013. Disponível em < <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ai23022>>. Acesso em 19 de Julho de 2016.

UNILA. Página oficial. Disponível em < <https://unila.edu.br/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>>. Acesso em 02 de Julho de 2015.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. Crédito latinoamericano de Referência - CLAR. Universidade de Deusto: Bilbao, 2013. Disponível em: <<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/Tuning/Tuning32.pdf>>. Acesso em: 20 de Maio de 2014.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Universidade de Deusto: Bilbao, 2013.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Universidade de Deusto: Bilbao, 2006. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf>. Acesso em: 20 de Maio de 2015.

VILLA, A. *et al.* *Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável – ISUR*. Universidade de Deusto, Bilbao, 2014.

APÉNDICES

Apéndice A - Integrantes do PATAL por país.

ARGENTINA		CHILE	
01	Universidad de Buenos Aires	01	Universidad de Chile
02	Universidad Nacional de Córdoba	02	Universidad de la Frontera
03	Universidad Nacional de La Plata	03	Universidad de Santiago de Chile
04	Universidad Nacional de Rosario	04	Universidad de Bio Bio
05	Universidad Nacional de Cuyo	05	Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos
06	Universidad Tecnológica Nacional	06	Universidad de Tarapacá
07	Universidad Nacional del Litoral	07	Universidad de Concepción
08	Universidad Nacional del Sur	08	Pontificia Universidad Católica de Chile
09	Universidad Nacional de San Juan	09	Universidad Andrés Bello
10	Universidad Nacional de San Luis	10	Universidad Austral de Chile
11	Universidad Nacional del Nordeste	11	Universidad Católica de Temuco
12	Universidad Nacional de Río Cuarto	12	Universidad Católica del Norte
13	Universidad Nacional de Jujuy	13	Universidad Diego Portales Fundación
14	Universidad Nacional de Lanús	14	Universidad Alberto Hurtado
15	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	15	Universidad Técnica Federico Santa María
16	Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	16	Universidad Católica Silva Henríquez
17	Universidad Nacional de Tres de Febrero, Instituto- CEMIC	17	Ministerio de Educación Chile-Programa ME-CESUP
18	Consejo Interuniversitario Nacional		
19	Secretaría de Políticas Universitarias		

COLOMBIA		MÉXICO	
01	Universidad Nacional de Colombia	01	Universidad Autónoma Metropolitana
02	Universidad de Antioquía	02	Benemérita Universidad
03	Universidad de Caldas	03	Autónoma de Puebla,
04	Universidad Industrial de Santander	04	Universidad Autónoma de Chiapas,
05	Universidad del Valle	05	Universidad de Colima,
06	Universidad Tecnológica de Pereira	06	Universidad de Guadalajara,
07	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	07	Universidad de Guanajuato,
08	Pontificia Universidad Javeriana	08	Universidad de Querétaro,
09	Fundación Universidad del Norte	09	Universidad de Sonora,
10	Universidad EAFIT	10	Universidad Autónoma de Nuevo León,
11	Universidad Externado de Colombia	11	Universidad Autónoma de Yucatán,
12	Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	12	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
13	Universidad de la Sabana	13	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
14	Universidad Pontificia Bolivariana	14	Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de la Secretaría de Educación
15	Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)	15	Pública (SEP).

BOLIVIA		VENEZUELA	
01	Universidad Mayor de San Andrés	01	Universidad Central de Venezuela,
02	Universidad Mayor de San Simón	02	Universidad de Carabobo
03	Universidad Católica Boliviana «San Pablo»	03	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo,

04	Universidad Autónoma Tomás Frías	04	Universidad de Oriente
05	Universidad Privada Santa Cruz de la Sierra	05	Universidad Experimental Simón Bolívar,
06	Universidad Privada del Valle	06	Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)
07	Universidad Evangélica Boliviana	07	Universidad Centroccidental «Lisandro Alvarado»
08	Universidad Privada Boliviana	08	Universidad Católica Andrés Bello,
09	Universidad Núr	09	Universidad de los Andes
10	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.	10	Comisión Nacional de Currícula del Núcleo de Vicerrectores Académicos de las Universidades Nacionales.

PERU		EQUADOR	
01	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	01	Universidad Central del Ecuador, Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL)
02	Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa,	02	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
03	Universidad de Piura,	03	Escuela Politécnica del Ejército
04	Universidad Nacional Agraria La Molina,	04	Universidad de Cuenca
05	Universidad Nacional de Ingeniería,	05	Universidad de Guayaquil
06	Universidad Nacional Federico Villarreal,	06	Universidad Nacional de Loja
07	Universidad Peruana Cayetano Heredia,	07	Universidad del Azuay
08	Universidad del Pacífico	08	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
09	Universidad Peruana Unión,	09	Universidad de las Américas
10	Universidad Ricardo Palma,	10	Universidad Tecnológica Equinoccial
11	Pontificia Universidad Católica del Perú,	11	Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
12	Asamblea Nacional de Rectores (ANR).	12	Secretaría Nacional de Educación Superior
		13	Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT).

BRASIL		EL SALVADOR	
01	Universidade de Brasília	01	Universidad de El Salvador
02	Universidade Federal de Santa Catarina	02	Universidad Dr. José Matías Delgado
03	Universidade Federal de Uberlândia	03	Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas»
04	Universidade de Caxias do Sul-UCS	04	Universidad Católica de El Salvador
05	Universidade Federal de Ouro Preto	05	Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer
06	Universidade Federal do Ceará	06	Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación.
07	Universidade Federal do Pará		
08	Universidade do Estado do Rio de Janeiro		
09	Universidade Presbiteriana Mackenzie-São Paulo		

COSTA RICA		CUBA	
01	Universidad de Costa Rica	01	Universidad de La Habana
02	Instituto Tecnológico de Costa Rica	02	Instituto Superior Politécnico
03	Universidad Estatal a Distancia	03	Universidad Central de Las Villas
04	Universidad Nacional	04	Instituto Superior Minero Metalúrgico
05	Consejo Nacional de Rectores (CONARE)	05	Junta de Acreditación Nacional
		06	Ministerio de Educación Superior de Cuba.

GUATEMALA		NICARAGUA	
01	Universidad de San Carlos de Guatemala	01	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua

02	Universidad Rafael Landívar	02	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León
03	Universidad del Valle de Guatemala	03	Universidad Nacional de Ingeniería
04	Consejo de Enseñanza Privada Superior (CEPS)	04	Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe
05	Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).	05	Universidad Centroamericana.

PANAMÁ		PARAGUAI	
01	Universidad de Panamá,	01	Universidad Nacional de Asunción,
02	Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior (ULACEX),	02	Universidad Nacional de Concepción,
03	Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología,	03	Universidad Autónoma de Asunción,
04	Universidad Latina de Panamá,	04	Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción del Ministerio de Educación y Cultura.
05	Consejo de Rectores de Panamá.		

HONDURAS		URUGUAI	
01	Universidad Nacional Autónoma de Honduras,	01	Universidad de La República,
02	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.	02	Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».

Fonte: construído a partir da página oficial Tuning.