

PROCESSO DE BOLONHA E DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA

Tatiana Carence Martins¹
Aurélio Ferreira da Silva²

RESUMO: O presente estudo busca discutir influências do Processo de Bolonha nas políticas de educação superior no âmbito da América Latina, partindo, neste sentido, da abordagem do Projeto Tuning América Latina e da demonstração de como que este reflete a lógica da pedagogia das competências. O método adotado é o da pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Amplamente, o estudo considera a atual fase do capitalismo, nomeada de acumulação flexível, e a relação da educação superior com a noção de sociedade do conhecimento. O Processo de Bolonha, neste contexto, surgiu como política pública inserida na União Europeia, tendo como objetivo fim a ampliação da vantagem competitiva do bloco em termos de educação superior e a internacionalização de seu modus operandi. Como exemplo, verifica-se o Projeto Tuning aplicado à América Latina, que buscando alinhamento às orientações de Bolonha, agiu como metodologia para compatibilizar e comparar as formações universitárias, com vistas a uma possível transnacionalização dos currículos acadêmicos e da formação padronizada mundialmente, utilizando, para tanto, da pedagogia das competências.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Tuning, América Latina, Pedagogia das competências, Processo de Bolonha, Universidade latino-americana.

BOLOGNA PROCESS AND DISCOURSE SKILLS IN THE HIGHER EDUCATION: THE TUNING LATIN AMERICA PROJECT

ABSTRACT: This study discusses influences of the Bologna Process in higher education policies within the Latin America, starting to the approach of the Tuning Latin America Project and demonstrating how this reflects the logic of pedagogy skills. The method adopted is the bibliographical and documentary research of the qualitative approach. Broadly, the study considers the current phase of capitalism, named flexible accumulation, and the relationship of higher education with the notion of knowledge society. The Bologna Process, in this context, emerged as a public policy inserted in the European Union, aiming to end the expansion of competitive advantage of the block in terms of higher education and internationalization of their modus operandi. As an example, there is the Tuning Project applied to Latin America, it was seeking alignment with the guidelines of Bologna, it acted as a methodology to match and compare the university education, with a view to a possible globalization of curricula and the world-standardized training, it was using to the pedagogy skills.

KEYWORDS: Tuning Latin America Project. Pedagogy skills. Bologna Process. Latin American university.

PROCESO DE BOLONIA Y DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA

RESUMEN: Este estudio busca discutir las influencias del Proceso de Bolonia en las políticas de educación superior en el ámbito de América Latina, iniciándolo, de este modo, por el abordaje del Proyecto Tuning América Latina y de la demostración de cómo este refleja la lógica de la pedagogía de las competencias. El método utilizado es el de la investigación bibliográfica y documental, de enfoque cualitativo. En términos generales, el estudio considera la fase actual del capitalismo, conocida por acumulación flexible, y la relación de la educación superior con la noción de sociedad del conocimiento. El Proceso de Bolonia, en este contexto, surgió como una política pública insertada en la Unión Europea, con el objetivo final de expansión de la ventaja competitiva del bloque en términos de la educación superior y la internacionalización de su modus operandi. Como ejemplo, se trata del Proyecto Tuning aplicado a América Latina, lo que buscó la alineación con las directrices de Bolonia y actuó como una metodología para igualar y comparar las formaciones universitarias, mirando a una posible globalización de los currículos académicos y de la formación estandarizada mundialmente, para eso, utilizándose de la pedagogía de las competencias.

PALABRAS CLAVE: Proyecto Tuning América Latina. Pedagogía de las competencias. Proceso de Bolonia. Universidad latinoamericana.

¹ Mestre em Ciências no Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e licenciada em Letras – Português/Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: tatiana.martins@usp.br.

² Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e licenciado em Letras – Português/Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: aurelio.silva@ifpr.edu.br.

O surgimento do Processo de Bolonha frente à crise do capitalismo e à sociedade do conhecimento

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

Harvey (2009) aponta que mudanças fundamentais ocorrem no mercado de trabalho e delineiam o quadro atual: diminuição do emprego formal, aumento do trabalho temporário, subcontratado, informal, refletindo a precarização do trabalhador. Neste contexto, qualquer elemento estará passível de ser transformado em produto, resultando que o mercado absorve não somente os objetos, como também as pessoas e os relacionamentos sociais. O indivíduo, sentindo-se também como substância adquirível por determinado valor, terá que tornar sua força de trabalho cada vez mais atraente, mais qualificada e com mais atributos que atendam à necessidade do mercado, e essa atratividade está fatalmente relacionada ao nível de escolarização. Trata-se da acumulação flexível instaurada no cotidiano.

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

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

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

Considerando, assim, este contexto de crise, volta-se a questionar a função da formação

em nível superior para a denominada *sociedade do conhecimento*, de maneira que a educação superior passa a ser vista como instrumento de desenvolvimento econômico e social, podendo-se dizer que: “(...) la educación – y la superior en particular – se convertía en pieza estratégica de la nueva economía del conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica”. (ABOITES, 2010, p. 27).

Em resposta aos novos rumos da sociedade contemporânea, tornam-se evidentes, no campo político, estratégias de integração dos Estados Nacionais, com objetivos de identidade, fortalecimento e ampliação dos mercados, da política e da economia. Data-se, contudo, de 1992 o surgimento, a partir da assinatura do *Tratado de Maastricht*, da União Europeia (UE), determinando, para além das políticas econômicas, novos modos de regulação das políticas de educação superior nos Estados, em diálogo com os efeitos da globalização.

Pode-se considerar, entretanto, que com quase um milênio de existência, a instância universidade, na Europa, já foi, em cada uma das civilizações de seu continente, pensada e teorizada, transformada enquanto estrutura organizacional. Diante dos variados modelos, desde a Idade Média até hoje, tais como o humboldiano e o napoleônico, por exemplo, as universidades europeias foram inspiradoras e, de certa forma, norteadoras dos *modus operandi* de instituições da mesma natureza em todo o mundo.

A multiplicidade de instituições e, logo, de modos organizacionais existentes na Europa sempre foi, neste sentido, algo positivo antes de ser um problema, significando diversidade de ideias, culturas, ideologias, e proporcionando, com isso, os mais variados intercâmbios e parcerias, tanto em pesquisa quanto em ensino. A diversidade de universidades na Europa, neste sentido, poderia ser considerada como patrimônio intelectual da humanidade, pois serve e serviu de base para estudos desenvolvidos em outras localidades, tais como América do Norte, América Latina e Ásia, como nas palavras de Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 8): “(...) heterogeneidade enriquecedora; um produto histórico-cultural e o resultado, também, da capacidade de auto-governo e do exercício da autonomia das universidades”.

Paradoxalmente a esta elevação da diversidade e riqueza cultural surge, no ano de 1998, uma proposta de unificação dos diversos sistemas de educação superior na Europa, mais que isso, este projeto visava à criação de um “Espaço Europeu de Educação Superior”, na linha do conceito da União Europeia, eivado de matizes político-econômicos. Neste ano, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido firmaram a *Declaração da Sorbonne*, já projetando as primícias do que viria a ser assumido no ano seguinte. Em 1999, vinte e nove países assinam a *Declaração de Bolonha*, concordando em colocá-la em pleno funcionamento até o ano de 2010.

Com a Declaração de Bolonha a UE propôs-se à criação de uma política pública de

educação superior supranacional, tendo especificados objetivos, princípios e linhas de ação que, acertadas por todos os membros, deveriam reger, a partir de então, os caminhos da educação superior de cada um deles em âmbito também nacional³.

A reforma de Bolonha prevê, ainda, em seu elenco de documentos, a obtenção de um alcance mundial de suas medidas, visando uma maior “atratividade” do sistema europeu de educação superior, nomeadamente Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), e obtenção de maior competitividade deste, culminando no objetivo de retomada da primazia da Europa no mercado de conhecimento.

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

Surgimento do Projeto Tuning Educational Structures in Europe

Como estratégia do eixo da internacionalização da reforma universitária europeia surgiu, em 2000, o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (TESE), justificado pela necessidade de unir e atender aos objetivos políticos do Processo de Bolonha e da Estratégia de Lisboa, contribuindo significativamente para a consolidação do EEES, e tendo a pretensão de tornar-se uma metodologia de organização das estruturas acadêmicas em nível superior.

O termo *tuning* remete ao conceito musical de afinação, e metaforicamente já traduz a intenção do projeto de “afinar” as estruturas curriculares dos diversos sistemas de educação superior integrantes do EEES, através do que seriam pontos de acordo, de convergência e de entendimento mútuo, baseados em resultados de aprendizagem, competências, habilidades e destrezas, sem caráter normativo, mas somente como uma “referência”, um guia ao que se considera “o comum” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 18). Nasce assim, com o Processo de Bolonha, a ideia de homogeneizar a formação acadêmica e profissional através da aprendizagem por competências.

Como justificativa para o TESE, o *Informe Final Fase Uno*, relatório resultante da primeira fase do Projeto, menciona que a iniciativa responde ao desejo de contribuir com a

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

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

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

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

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

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

O TESE visou à consolidação de uma “Metodologia *Tuning*” para a compreensão do currículo, compreendendo as qualificações de um programa de aprendizagem como a junção das concepções de resultados de aprendizagem e de competências. Resultados de aprendizagem, neste contexto, significam o conjunto de competências que incluem conhecimentos, compreensão e habilidades que se espera que o estudante domine, compreenda e demonstre

depois de completar um processo de aprendizagem, que pode ser um programa completo ou mesmo um módulo (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 28). Já as competências são compreendidas como

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

Projeto Tuning América Latina: importação do projeto europeu

Durante a IV Reunião do Espaço de Educação Superior União Europeia América Latina Caribe (UEALC), em Córdoba no ano de 2002, surge a proposta de criação do Projeto *Tuning* América Latina (PTAL), que se tratava da “versão latino-americana” do *Tuning Educational Structures in Europe*, já em funcionamento no EEES.

A iniciativa de “importação” do Projeto *Tuning* foi dada por representantes de universidades latino-americanas, selecionados pelos Ministérios de Educação, Conselhos de Educação Superior ou Conferências de Reitores de cada um dos países participantes. Participaram do Projeto 18 países latino-americanos e 13 europeus⁴, sendo 186 universidades, representadas por mais de 230 acadêmicos. Estes foram agrupados em 16 grupos temáticos, sendo 15 disciplinas – Administração de Empresas, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química, e um grupo que tratou a respeito da inovação. Houve ainda a definição de um Centro Nacional *Tuning* (CNT) em cada país envolvido, que era responsável pela coordenação da coleta de dados para o projeto. “Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles (...)”. (BENEITONE et. al. 2007, p. 13).

O PTAL apresentou como objetivo geral “contribuir com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular”, sendo os objetivos específicos:

1. Avançar nos processos de reforma curricular com base em um enfoque sobre competências na América Latina, completando a metodologia Tuning.

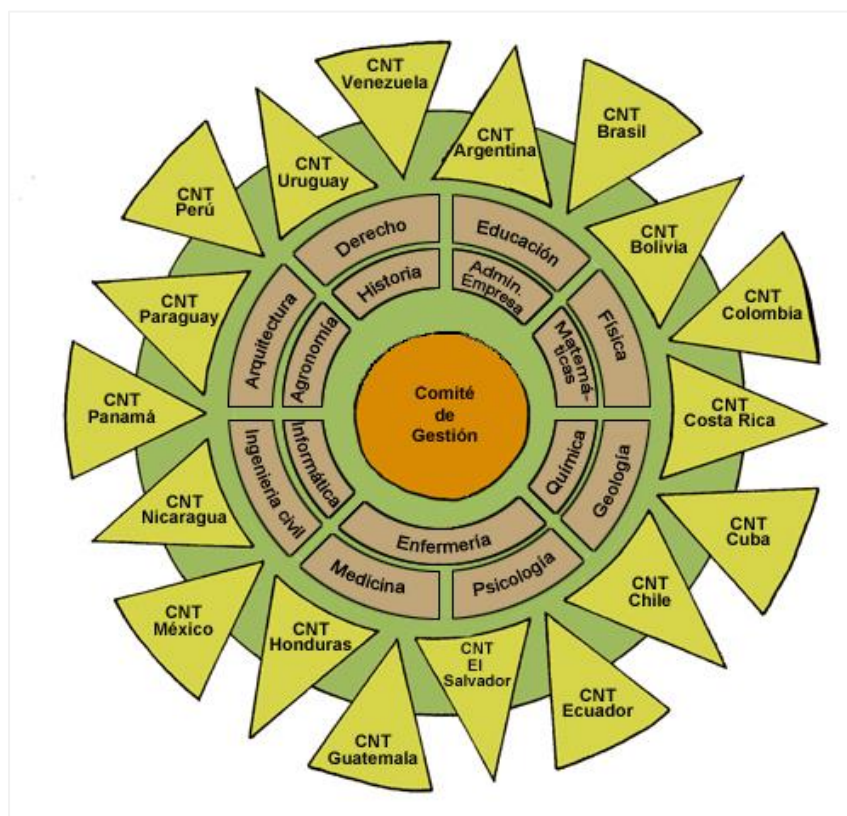
⁴ Os países latino-americanos participantes foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Os europeus foram: Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Lituânia, Países Baixos, Portugal e Romênia.

2. 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.
3. Explorar novos desenvolvimentos e experiências em torno da inovação social universitária, e particularmente em relação ao eixo de cidadania do projeto Tuning.
4. Incorporar processos e iniciativas já implementadas em outros contextos para a construção de quadros disciplinares e setoriais para a América Latina.
5. 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.
6. 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.
7. Fortalecer os processos de cooperação regional favoráveis às iniciativas de reformas curriculares, aproveitando as capacidades e experiências dos diferentes países da América Latina. (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014).

A estrutura do PTAL organiza-se por meio de uma coordenação geral, exercida pela Universidade de Deusto, representando a União Europeia, e pela Universidade de Buenos Aires, representando o lado latino-americano. Há ainda um comitê de gestão, com um núcleo técnico operativo. Em outra instância têm-se os 15 grupos de trabalho de cada uma das áreas acima referidas, um grupo de trabalho formado pelos representantes dos CNTs e, por fim, há quatro redes setoriais, das áreas de conhecimento assim definidas: saúde, ciências naturais e exatas, engenharia e ciências sociais e humanas.

A seguir, tem-se o ilustrativo:

Figura 1 - Estrutura organizacional do Projeto *Tuning* América Latina.



Fonte: UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014.

Foram definidas quatro linhas de trabalho, respectivamente: 1) Competências (genéricas e específicas); 2) Enfoques de ensino, aprendizado e avaliação; 3) Créditos acadêmicos e 4) Qualidade dos programas, com vistas a atingir:

1. Acordos gerais sobre a elaboração dos perfis acadêmico–profissionais das diplomações, baseados nas competências e resultados do aprendizado nas quinze áreas temáticas envolvidas no projeto.
2. Propostas de quadros disciplinares sobre as competências para quatro setores (Saúde, Engenharia, Ciências Naturais e Exatas, Ciências Sociais e Humanidades) elaboradas a partir das 15 áreas temáticas trabalhadas.
3. Proposta de um sistema de análise para antecipar as novas profissões emergentes na sociedade, além das novas competências requeridas para esses casos.
4. Modelo de inovação social universitária que descreva as dimensões e competências que configuram o mesmo, além dos possíveis indicadores para sua avaliação.
5. Estratégias comuns para avaliação, ensino e aprendizado das competências.
6. Orientações político-educativas para o estabelecimento de um sistema de créditos acadêmicos para a América Latina.
7. Estratégias comuns para a medição do volume de trabalho dos estudantes e sua vinculação com os resultados do aprendizado nos planos de estudo.
8. Quinze redes temáticas de universidades européias e latino-americanas trabalhando de forma ativa para a reforma e modernização das diplomações e do reconhecimento.

8. Uma Rede de Responsáveis da Política Universitária (Centros Nacionais Tuning) trabalhando de forma ativa, e ainda aportando seu apoio e contexto político para as universidades. (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014).

A implementação do PTAL, contudo, iniciou-se em 2004. Em 2007 concluiu-se a primeira fase por meio da publicação do Relatório Final, intitulado *Reflexiones y A segunda parte do Projeto deu-se no período de 2011 a 2013.*

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

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

Com o surgimento do PTAL as universidades latino-americanas são abrangidas pelo Processo de Bolonha, ocasionando que este, a partir de então, não pode mais ser entendido apenas como um fenômeno europeu, regional, mas antes, mundial, internacionalizado, globalizante. Nas palavras de Aboites (2010, p. 31), esta iniciativa ocasiona sérias consequências aos países latino-americanos, dentre as quais:

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

Se trata ahora de implantar en América Latina la propuesta europea de cómo debe ser el proceso formativo de profesionales, cuáles deben ser sus objetivos e pedagogia, valores, orientación y, por supuesto, evaluación.

O PTAL indica que as universidades latino-americanas devem assumir as novas tendências universais em educação superior. O conhecimento e o manejo da informação

traduzem o novo fator produtivo do desenvolvimento econômico e social, fazendo com que a universidade tenha que atualizar constantemente os conteúdos dos programas acadêmicos e busquem a harmonização dos estudos e sua flexibilidade. Os conhecimentos, nesta interpretação, tornam-se obsoletos rapidamente, tendo em vista uma vertiginosa e constante transformação do mercado de trabalho. Os estudantes, portanto, precisam adquirir competências que lhes permitam adaptação permanente à mudança (BENEITONE et al., 2007). É perceptível que o quadro esboçado pelo PTAL é relacionado às concepções de universidade para o mercado de trabalho, que forme mão de obra qualificada e adaptável aos ditos novos tempos, flexível, polivalente. O conhecimento é visto como essencial, tal como apontado por André Gorz (2005), e o capital é humano. Ainda que se mencione sobre o cidadão comprometido, tal noção não é desenvolvida com a devida importância ao longo do relatório do Projeto, inversamente proporcional a maneira como se desenvolve o perfil profissional, ou seja, com muito mais afinco.

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

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

O discurso das competências no Projeto Tuning América Latina

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

Atualmente, transpondo-se a noção de competência ao campo da educação, e em atendimento ao quadro delineado economicamente, discute-se uma Pedagogia das Competências, cuja característica fundamental é a de organização do currículo escolar em torno da aquisição de competências, valendo-se de uma metodologia centrada na aprendizagem de cunho funcionalista, e não mais no ensino e nos saberes disciplinares, visando-se à manutenção do sistema capitalista. Tal perspectiva é observável na educação superior em todo o mundo.

Tal como em TESE, o PTAL parte do conceito de competência para expressar os resultados de aprendizagem, sendo entendida como

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

O PTAL apresentou, como resultado dos grupos de trabalho definidos, uma lista de competências genéricas, que se aplicaria a qualquer carreira da educação superior no continente, e listas de competências específicas, cada qual referente a uma das áreas de trabalho do projeto. As 27 competências genéricas para a América Latina são (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014):

1. Capacidade de abstração, análise e síntese
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
3. Capacidade para organizar e planificar o tempo
4. Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão
6. Capacidade de comunicação oral e escrita
7. Capacidade de comunicação em um segundo idioma
8. Habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação
9. Capacidade de investigação
10. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente
11. Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas
12. Capacidade crítica e autocrítica
13. Capacidade para agir em novas situações
14. Capacidade criativa
15. Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas

16. Capacidade para tomar decisões
17. Capacidade de trabalho em equipe
18. Habilidades interpessoais
19. Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente
21. Compromisso com seu meio sócio-cultural
22. Valoração e respeito pela diversidade e pelo multi-cultural
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma
25. Capacidade para formulação e gestão de projetos
26. Compromisso ético
27. Compromisso com a qualidade

O PTAL sinalizou, em seus documentos, como ponto fundamental uma mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem, sendo que naquele a unidade de medida seria o trabalho docente, e nesta, se trata do trabalho discente. Esta concepção coaduna com a do *European Credit Transfer System* (Sistema Europeu de Transferência de Créditos – ECTS), na qual através dos créditos, reconhecidos em todo o EEES, o trabalho do estudante é medido.

É importante repensar, neste contexto, os conceitos envolvidos no sistema ECTS, e reforçados nos Projetos *Tuning*, a partir do entendimento da lógica do *regime de acumulação flexível* (HARVEY, 2009). Os créditos ECTS funcionam, à luz desta concepção, como elemento de medida, valor de câmbio da mercadoria humana, ou mais precisamente no conceito trazido por Gorz (2005), do capital humano. A comparabilidade e mobilidade desejadas relacionam-se à necessidade de mobilização da força de trabalho, a mundialização do capital humano conforme a mundialização da economia, a chamada flexibilidade do profissional:

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

Bolívar (2009) aponta que uma grande implicação do PTAL seria a orientação predominantemente empresarial e mercadológica, isto porque responderia a uma economia que requer do campo da educação, especificamente da educação superior, a formação do capital humano, uma vez que haveria a exigência, por parte dos empregadores de conhecer melhor o que seria, na prática, um determinado título. Com uma lista de competências disponível por curso, e

padronizada entre os países, seria mais fácil este trabalho de escolha dos melhores profissionais, e desta maneira,

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

A formulação de uma lista de competências por curso e, logo, a aplicação de uma pedagogia que tenha como foco o resultado da aprendizagem, e não o seu processo, leva a questionar acerca da possibilidade de espaço à criatividade do discente frente a processo. Outro ponto que merece discussão se refere às dificuldades que um discente venha a ter no processo de ensino-aprendizagem ou mesmo as diversas possibilidades de aprendizado para além do previsto em determinada competência, tendo em vista que será avaliado, neste modelo, de acordo com um fim específico, único a cada competência. Aparentemente, poderia ser considerado como “incompetente”, por não conseguir determinada competência, mas sem que se considerem outras aprendizagens que possa ter logrado durante o processo. O espaço para a construção do conhecimento, e não somente o treinamento a determinadas competências, é reduzido:

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

A problemática complexifica-se a partir do ponto que se pensa, ainda, ser a América Latina, assim como a Europa, e ainda mais por sua formação histórica social, uma região de diversidade de culturas, o que torna uma tentativa de “padronização” da formação superior uma tarefa de certa forma pretensiosa, ou mesmo, impositiva.

Bolívar (2009) também sinaliza como relevante consequência da “Metodologia *Tuning*” o fato de romper-se com o modelo humboldtiano de universidade, ademais de subordinar as instituições aos ditames do mercado de trabalho, uma vez que as competências de cada carreira são construídas a partir destes parâmetros.

Coloca-se em questão, neste sentido, o próprio papel da universidade, de maneira que não seria mais o local da produção do conhecimento, da pesquisa, da formação social, mas antes,

formadora para um rol de competências determinadas em função das necessidades do mercado de trabalho, ou da sociedade globalizada ou mesmo da chamada sociedade do conhecimento:

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

Catani e Eiró (2011) ressaltam que da forma como hoje está colocado, os projetos *Tuning* caracterizam-se como uma proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho — mais do que para a unificação do bloco latino-americano. Neste sentido, seriam, estes egressos, capazes de refletir acerca da realidade de seu país?

A abordagem por competências tem como aspecto central o foco nos resultados e menos no processo. Trata-se de privilegiar o estabelecimento de critérios e metas que permitam alcançar o objetivo de tornar os estudantes *capazes para* executar determinadas tarefas ao fim de seu período de estudos, bem como instrumentalizá-los para a aprendizagem ao longo da vida. (...) se 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) (...). Por outro lado, se o enfoque humanístico e propedêutico predominar, ainda que no longo prazo, os benefícios podem ser significativos. Em suma, pode-se ver o Processo de Bolonha como um campo de lutas entre projetos distintos de sociedade, ainda que a iniciativa hegemônica atualmente seja a do controle pelos valores do livre mercado. (CATANI, 2010, p. 7).

Considerações Finais

Tendo como objetivo principal a análise do Projeto *Tuning* América Latina (PTAL), a abordagem brevemente apresentada aqui busca demonstrar que tal projeto se configura como uma aplicação do *Tuning Educational Structures in Europe* (TESE) na América Latina, sem alterações substanciais. O PTAL estabeleceu-se como uma nova metodologia para a educação superior, fundada nos princípios das competências e resultados de aprendizagem, ademais do caráter da mudança do foco do ensino para a aprendizagem. Objetivou a consolidação de listagens de competências, genéricas para todos os cursos superiores, e específicas, para as áreas envolvidas no Projeto, que deveriam orientar a formação de todos os cursos da educação superior, ressaltando-se as características de compatibilidade e comparabilidade.

Os objetivos do PTAL e sua organização não se deram de forma esclarecida a todas as comunidades acadêmicas envolvidas. Viu-se que a escolha das competências genéricas, que

regeriam a educação superior latino-americana a partir de então, partiu da lista das competências já definidas no TESE. Assim, o primeiro equívoco está na importação de um modelo pensado para uma sociedade muito diversa das latino-americanas, sem sequer adaptações, ignorando as diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas da região.

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

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

A educação superior vê-se diante de um currículo compacto, funcional e polivalente, descaracterizado de sua função social, restando somente o tecnicismo. Constata-se que, no âmbito do PTAL “(...) *Enseñanza Superior y Formación Profesional de Grado Superior terminan siendo la misma cosa.*” (RIOJA NIETO, 2010, p. 362), instrumentalizados pelas competências.

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

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

Verifica-se, por fim, que a escolha da pedagogia das competências no âmbito do PTAL evidencia um posicionamento ideológico, uma vez que “(...) utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos (...) É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo”. (SACRISTÁN, 2011, p. 16).

Referências Bibliográficas

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias, **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 1, ano 15, p. 25-44, jan. 2010.

ABOITES, H. Verbete Universidades. In: SADER, E. (Coord). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas na UFRJ, 2006, p. 1197–1205.

ANTUNES, F. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Universidade Contemporânea**: Políticas do Processo de Bolonha. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.27–57.

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BENEITONE, P. et al. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina**: Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Universidade Contemporânea**: Políticas do Processo de Bolonha. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-128.

CATANI, A. M.; EIRÓ, M. I. Projetos *Tuning* e *Tuning* América Latina: Afinando os Currículos às Competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1 Ano 10, p. 103–123, 2011.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Bolonha**. 1999. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Praga**. 2001. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_praga>. Acesso em: 14 dez. 2015.

FERNÁNDEZ, J. F. G. Algunas consideraciones acerca del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. **LOGOS**. Anales del Seminario de Metafísica, Madrid, v. 39, p. 269–284, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71–87, jan./jun. 2001.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe**: Informe Final Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe II**: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18°. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2009.

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

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOJA NIETO, A. Hacia qué modelo de universidad converge Europa? **Revista Científica de Información y Comunicación**, Sevilla, v. 7, n. 14, p. 357–369, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: _____ et al. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p.13–63.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. **Projeto Tuning América Latina:** 2011-2013 Innovación Educativa y Social. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

Recebido em 10/03/2015 – Aprovado em 10/05/2016.