



5269 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT11 - Política de Educação Superior

Do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tuning América Latina
Lilian Tatiane Candia de Oliveira - UEM - Universidade Estadual de Maringá
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tuning América Latina

Este estudo resultante da tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, objetiva analisar a influência do Processo de Bolonha e a concomitante promoção de seu modelo regional de educação superior na América Latina, por meio da implementação do Projeto Alfa Tuning. A investigação de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida com base no materialismo histórico dialético, revelou que o movimento transnacional, originado na Europa para harmonização dos Sistemas de Educação Superior, influenciou a condução da política educacional latino-americana na adoção de um modelo educacional transfronteiriço, pautado numa adesão induzida.

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.

Este estudo decorre da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, que se centrou 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 - PATAL, que resulta da implementação do primeiro.

O Processo de Bolonha foi uma estratégia adotada pela UE, no final da década de 1990, num contexto em que as universidades europeias registravam vagas ociosas devido ao insuficiente financiamento por parte do Estado e, por não corresponderem às demandas sociais dos jovens, o que os levava a continuar sua formação universitária em países de economia mais estabilizada, que ofereciam uma formação com perfis profissionais correspondentes à demandas competitivas de mercado.

Para o enfrentamento dessa problemática, na celebração dos 800 anos da Universidade de Sorbonne, foi proposto um processo de *harmonização* dos sistemas de educação superior do continente, dando início ao Processo de Bolonha (1999)^[1]. O objetivo principal do Processo, refere-se à adoção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis para promover mobilidade, empregabilidade e competitividade internacional do ensino superior europeu. Embora o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) vigorasse desde o ano de 1988 - contanto com a adesão de, aproximadamente, 1300 instituições educacionais - no final da década de 1990, os graus dos distintos países europeus não eram facilmente legíveis e comparáveis. (MITCHELL, 2015).

Para o alcance do objetivo central do Processo de Bolonha, harmonização dos sistemas educacionais que culminasse na consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), a partir do ano 2000, um grupo de universidades lideradas pela Universidade de Deusto/Espanha e Universidade de Groningen/Países Baixos, adotaram uma estratégia denominada de *Projeto Tuning* (*Tuning Educational Structures in Europe*). Com o Tuning (que significa harmonização, afinação - tal como instrumentos de uma orquestra) 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, que possibilitou o início de um amplo processo de reformas, tornando os sistemas educacionais coerentes e compatíveis entre si, com currículos e diplomas convergentes, centrados em expectativas e correspondentes competências a serem desenvolvidas no percurso formativo dos acadêmicos. 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.

A implementação do Tuning tornou possível o alcance dos objetivos do Bolonha: consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) transnacional; harmonização dos sistemas de educação superior europeu; tornar as instituições mais competitivas internacionalmente e converter as universidades europeias num polo atrator de estudantes de outros países e continentes (HORTALE, MORA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2009).

Como destacado, na segunda fase do Tuning algumas universidades da América Latina, ao acompanharem o desenvolvimento do Tuning Europeu, aderiram ao Projeto. Apoiados, assessorados e financiados pela União Europeia, construíram o *Projeto Alfa Tuning América Latina* (PATAL)^[2], 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).

Embora a implementação do *Tuning* em nossa região seja recente, é preciso salientar que, o *modelo* europeu de educação historicamente tem influenciado nossas universidades, 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.

Para aprofundamento da afirmação acima, iniciamos nossa argumentação expondo o processo de adesão, pactuação e construção dos documentos referenciais no âmbito do PATAL. Na sequência, argumentamos que as IES latino-americanas aderiram significativamente aos pressupostos do Bolonha, convertendo-se num gigantesco laboratório para expansão do modelo europeu de educação superior. Por último, apresentamos as considerações finais.

Processo de Bolonha na América Latina: adesão, pactuação e documentos referenciais

A relação das IES latino-americanas com a UE data da década de 1990, com a implementação do Programa Alfa. 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-UEALC” (GAMA e VILLARDI, 2014, p. 920).

Esse Espaço possibilitou condições favoráveis da adesão institucional das universidades latino-americanas ao Tuning-ESE. Fato ocorrido 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).

Essa adesão das IES latino-americanas ao Tuning foi reforçada devido ao significativo investimento custeado pela UE. Como destacado, 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 incentivo a cooperação acadêmica entre América Latina e União Europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2014). O ALFA, desde 1994, foi desenvolvido por meio de três fases^[3], totalizando um investimento da UE, de mais de 160,6 milhões de euros.

A UE, também financia o Programa de Mobilidade Mercosul^[4] (PMM), que resulta da aproximação entre UE e Mercosul firmado por meio do Acordo Quadro Inter-regional de Cooperação, no ano 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*^[5] (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 – ReCLARA ^[6], 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*^[7], que se constitui num espaço virtual único e reservado para comunidades de educação e pesquisa. 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.

Outra justificativa da adesão das IES latino-americanas ao Tuning foi o argumento de que não existia um sistema de créditos em nossa região, predominavam experiências distintas, realizadas em Uruguai, Chile, México, Colômbia, Venezuela, Equador, Brasil, Paraguai e América Central^[8]. Nesses países o sistema de créditos também era quantificado de formas distintas.

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 Eiró 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 da educação superior 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*, 2016^[9]). Ou seja, o que foi construído no âmbito latino-americano, sob a coordenação das IES europeias, converge em grande parte com o Tuning-ESE.

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, com intuito de 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, sendo: Argentina; Brasil; Colômbia; Equador; Guatemala; México; Panamá; Peru; Venezuela; Bolívia; Chile; Costa Rica; El Salvador; Honduras; Nicaragua; Paraguai; Uruguai; Cuba. Participaram de sua construção representantes da Política de Educação de nível superior de 15 países: 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). 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, para uma organização curricular de nível superior com base em competências.

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.

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).

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 na América Latina. Sua construção foi possível graças ao trabalho de dezesseis representantes das universidades partícipes^[10] 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 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.

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. A intensa reflexão realizada na América Latina para o estabelecimento dos perfis de cursos das 15 áreas temáticas^[11] 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.

Dito isso, explanado sobre como se deu a adesão e concomitante implementação do Tuning na América Latina, e o envolvimento das IES para construção de documentos referenciais, falta-nos destacar, ainda que brevemente, em que medida a metodologia Tuning europeia está sendo desenvolvida na região.

América Latina: o laboratório para expansão do Processo de Bolonha

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).

Os documentos referenciais (CLAR, Meta-perfis e ISUR) expressam 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 01.

Quadro 01: caracterização dos países partícipes do PATAL com relação a quantidade de IES

País	Número total de IES no país:	Número de IES por tipos (universidades, institutos tecnológicos ou outros públicas e privadas):		Quant. IES privadas	Partícipes do Tuning ^[13]	Possui sistema de créditos?
		Quant. Somente Universidade: ^[12]	Quant. IES públicas			
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 andamento
Cuba	65	12	65	00	09	Somente para pós-graduação
Equador	431	72	29	43	13	Não
El Salvador	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 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:

1. concordar com as competências (genéricas e específicas) das áreas temáticas;
 2. compartilhar os métodos mais eficazes de ensino, aprendizagem e avaliação para alcançar as competências identificadas;
- relacionar o sistema de competências com a carga de trabalho do estudante e sua conexão com o tempo resultante medido em créditos;
1. 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: desenvolvimento do currículo; abordagens ao ensino, aprendizagem e avaliação; avaliação da carga de trabalho dos alunos; adesão do sistema de créditos com base nos cálculos da carga de trabalho dos alunos; 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 02: 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).

Os resultados 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. De acordo com Beneitone e Yarosh (2015), das 133 instituições que implementam o Tuning:

- 101 IES latinomericanas enfatizaram que a abordagem baseada em competência centrada no aluno foi aplicada para a revisão ou criação de currículos / programas / planos de estudo, em, pelo menos, uma área de assunto.
- 101 IES também responderam que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação foram alteradas de qualquer maneira, seguindo a abordagem baseada em competências e abordagem centrada no aluno, em pelo menos uma área de conhecimento.
- 85 IES responderam que o tempo e o esforço necessários dos alunos (carga de trabalho dos alunos) foram considerados para ajustar os programas de estudo, em pelo menos uma área de conhecimento.
- 60 IES responderam que adotaram algum sistema de créditos baseado na carga de trabalho dos alunos.
- 89 IES afirmaram que os professores receberam treinamento relevante (para ajudá-los a introduzir uma abordagem baseada em competência centrada no aluno).

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.

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 (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 de forma positiva (BENEITONE e YAROSH, 2015).

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).

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.

É importante salientar 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. Enquanto laboratório de implementação do Tuning em nossa região foram criados os pontos de referências para adoção do sistema de créditos baseado em competências, com perfil e meta-perfil de egresso, que estão disponíveis para as universidades. Também foi construído o ISUR que refere-se ao documento no qual constam o modelo de Universidade a ser desenvolvida no âmbito do Tuning.

Considerações finais

Neste estudo, realizado com objetivo de analisar a influência do Processo de Bolonha e a concomitante promoção de seu modelo regional de educação superior na América Latina, por meio da implementação do Projeto Alfa Tuning, iniciamos expondo como ocorreu o processo de adesão das IES latino-americanas ao Processo de Bolonha e a consequente construção dos documentos referenciais, baseados no modelo de competências, criados pelas IES no âmbito do PATAL. Na sequência afirmamos que as IES latino-americanas aderiram de tal modo aos pressupostos do Bolonha, que converteram-se num gigantesco laboratório para expansão do modelo europeu de educação superior.

É possível perceber que embora, nem todas as IES latino-americanas tenham aderido ao PATAL, esse processo caminha para sua realização. 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 partícipes 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. Observa-se 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 na implementação do PATAL por meio de respectiva representação.

REFERÊNCIAS

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.

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.; MATTOS, V. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do tratado de Bolonha. In: CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R.; MENEGHEL, (orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo, Xamã, 2011. p. 66-93

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.

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.

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

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.

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.

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.

PANIAGUA et al. *Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina*. Universidade de Deusto, 2014.

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

VILLA, A. et al. *Um modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável - ISUR*. Universidade de Deusto, Bilbao, 2014.

[1] Após a Declaração de Bolonha (1999) outros documentos foram publicados oriundos das reuniões de acompanhamento, realizadas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeste-Viena (2010); Bucareste (2012); Armênia (2015).

[2] 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) constam no 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*.

[3] 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>.

[4] Dos quais são signatários Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

[5] *Proyecto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior*

[6] A rede CLAR pode ser acessada em <<https://memoria.rnp.br/redes/clara/>>.

[7] 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)

[8] Costa Rica, Guatemala, Belice, El Salvador, República Dominicana, Panamá, Honduras e Nicarágua.

[9] 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.

[10] 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; Elsiana Guido, Universidade de Costa Rica, Costa Rica; Chantal Jouannet, 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.

[11] 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 Montaña 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.

[12] Somente universidades, exceto Centros Universitários, Faculdades, entre outros.

[13] No *Tuning* é contabilizado a área temática participe, por isso, uma mesma instituição que participa no Projeto em duas áreas temáticas poderá ser contada duas vezes. Dados disponíveis no site oficial PATAL.