

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA – PROLAM**

**Maria Idati Eiró**

**O SENTIDO DA PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS: DE  
BOLONHA À AMÉRICA LATINA**

São Paulo

2010

**MARIA IDATI EIRÓ**

**O SENTIDO DA PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS: DE  
BOLONHA À AMÉRICA LATINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Integração da América Latina.

**Linha de Pesquisa:** Sociedade, Economia e Estado.

**Orientador:** Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani.

São Paulo

2010

“Educar é impregnar de sentido cada ato do cotidiano” *Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Philomena Eiró Gonsalves, pelas orações e encorajamento pelo sucesso desta e de tantas outras etapas profissionais e Paulo Eiró Gonsalves, a quem, indubitavelmente, devo a finalização deste trabalho.

Aos meus irmãos, por serem parte da minha essência.

Ao Professor Doutor Afrânio Mendes Catani pelo exemplo, seriedade profissional e pela coragem de orientar uma pesquisa sobre tema tão controverso.

A Antonio Carlos, pelo apoio nos momentos em que cheguei a duvidar da efetivação deste trabalho.

À professora Doutora Valéria Amorim e ao Professor Doutor Newton Bryan pelas observações por ocasião do exame de qualificação, mostrando-me rumos em um momento de tantas incertezas.

Ao Professor Julio Cabero, pela acolhida no espaço de Bolonha.

Ao Professor Juan Antonio Morales, pela sugestão do tema de estudo.

Ao Professor Peter Ribon, pela amizade sempre tão bem-vinda.

À Mariam e a Amal Amrani pelo carinho recebido no além-mar.

Aos meus tios e primos, Luiz, Neno, Nádia, Tia Rey, Til, Mel, Cacá e todos os que estiveram presentes e nos ajudaram nos momentos mais difíceis.

À Fátima Belo pela generosidade em ceder seus estudos sobre sustentabilidade.

À Professora Alessandra Noronha pelo auxílio na revisão.

À amiga Silvia Aiello Gutierrez por me mostrar que meus caminhos podem ser de luz.

Aos componentes da banca examinadora por disporem de seus tempos, sempre tão preciosos.

Aos meus colegas de Pós-Graduação por me mostrarem ser possível concluir, com sucesso, um projeto pessoal.

À professora Doutora Maria Cristina Cacciamali, à Raquel e ao William pelo incentivo.

Dedico ao meu pai, que dá sentido a este trabalho.

## SUMÁRIO

<i>Lista de siglas</i> _____	3
<i>Resumo</i> _____	8
<i>Resumen</i> _____	9
<i>Summary</i> _____	10
<i>Apresentação do Tema</i> _____	11
<i>1. A expansão do Ensino Superior rumo aos interesses do setor produtivo</i> ____	14
<i>2. O Processo de Bolonha: a reforma educacional superior do bloco europeu</i>	27
2.1. Níveis e ciclos de formação: Graduação, Mestrado e Doutorado _____	32
2.2. A mobilidade estudantil e profissional entre os países do bloco europeu ____	33
2.3. O sistema de créditos como forma de viabilizar a equivalência dos títulos acadêmicos _____	35
<i>3. A América Latina e sua integração essencialmente econômica</i> _____	37
3.1. A expansão do ensino superior na América Latina _____	40
3.2. Formação profissionalizante na América Latina _____	49
3.3. A convergência do Ensino Superior na América Latina _____	65
<i>4. A competência como princípio de uma metodologia didática fundamentada na ação</i> _____	73
4.1. A Pedagogia por Competências como base para uma formação integral ____	81
4.2. A Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo _____	89

<b>4.3. As Pedagogias por Competências: dicotomia ou coexistência?</b>	<b>97</b>
<b>5. Tuning: afinando os currículos às competências</b>	<b>102</b>
<b>5.1. Tuning América Latina: a aproximação latino-americana à política educacional europeia</b>	<b>107</b>
<b>Considerações finais</b>	<b>114</b>
<b>Referências</b>	<b>125</b>
<b>Anexos</b>	<b>138</b>
Anexo 1 - Os países integrantes do Acordo de Bolonha	139
Anexo 2 - Diário Oficial de La Unión Europea relativa a “la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente”	142
Anexo 3 – Declaração de Bolonha – 1999	160



## **LISTA DE SIGLAS**

<b>ACTI</b>	<b>Association of Caribbean Tertiary Institutions</b>
<b>AIESTALC</b>	<b>Asociación de Instituciones de Educación Superior Tecnológicas de América Latina y el Caribe</b>
<b>ALADI</b>	<b>Associação Latino-Americana de Integração</b>
<b>ALALC</b>	<b>Associação Latino-Americana de Livre Comércio</b>
<b>ANDES</b>	<b>Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (originalmente Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior)</b>
<b>ANECA</b>	<b>Evaluación de la Calidad y Acreditación</b>
<b>AUALCPI</b>	<b>Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para La Integración</b>
<b>AUF</b>	<b>Agence Universitaire de La Francophonie</b>
<b>AUGM</b>	<b>Asociación de Universidades Grupo Montevideo</b>
<b>AUPRICA</b>	<b>Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica</b>
<b>AUSJAL</b>	<b>Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina</b>
<b>BID</b>	<b>Banco Interamericano de Desenvolvimento</b>
<b>BIRD</b>	<b>Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento</b>
<b>CAB</b>	<b>Convênio Andres Bello</b>
<b>CAF</b>	<b>Corporação Andina de Fomento</b>
<b>CAPES</b>	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>
<b>CARICOM</b>	<b>Mercado Comum do Caribe</b>

<b>CARIFTA</b>	<b>Associação de Livre Comércio do Caribe</b>
<b>CMMAD</b>	<b>Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento</b>
<b>CEPAL</b>	<b>Comissão Econômica para a América Latina e Caribe</b>
<b>CINTERFOR</b>	<b>Centro Interamericano de Investigação e Documentação</b>
<b>CONET</b>	<b>Consejo Nacional de Educación Técnica – Argentina</b>
<b>CORPUCA</b>	<b>Conférence Régionale des Recteurs et des Présidents D'universités des Caraïbes</b>
<b>CPC</b>	<b>Conceito Preliminar de Curso</b>
<b>CSUCA</b>	<b>Consejo Superior Universitario Centroamericano</b>
<b>CUMex</b>	<b>Consórcio de Universidades Mexicanas</b>
<b>DeSeCo</b>	<b>Definition and Selection of Competencies) da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento</b>
<b>EC</b>	<b>European Council</b>
<b>ECTS</b>	<b>European Credits Transfer System</b>
<b>EEES</b>	<b>Espaço Europeu de Ensino Superior</b>
<b>EFQ</b>	<b>European Framework of Qualifications</b>
<b>ENADE</b>	<b>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes</b>
<b>ENEM</b>	<b>Exame Nacional do Ensino Médio</b>
<b>ENLACES</b>	<b>Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior</b>
<b>ENQA</b>	<b>European Association for Quality Assurance in Higher Education</b>
<b>FIES</b>	<b>Financiamento ao Estudante do Ensino Superior</b>
<b>FMI</b>	<b>Fundo Monetário Internacional</b>
<b>IES</b>	<b>Instituições de Ensino Superior</b>

<b>IESALC</b>	<b>Instituto Internacional para La Educación Superior em America Latina y el Caribe</b>
<b>IFARHU</b>	<b>Instituto de la Formación y el Aprovechamiento de los Recursos Humanos – Panamá</b>
<b>IGC</b>	<b>Índice Geral de Cursos</b>
<b>INA</b>	<b>Instituto Nacional de Aprendizaje – Costa Rica</b>
<b>INACAP</b>	<b>Instituto Nacional de Capacitación – Chile</b>
<b>INCE</b>	<b>Instituto Nacional de Cooperación Educativa – Venezuela</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</b>
<b>INFOP</b>	<b>Instituto Nacional de Formación Profesional – Honduras</b>
<b>INFOTEP</b>	<b>Instituto Nacional de Formación Técnica y profesional - Republica Dominicana</b>
<b>INTECAP</b>	<b>Instituto Nacional de Capacitación y Productividad – Guatemala</b>
<b>IPD</b>	<b>Instituto Política y Democracia de América Latina y el Caribe</b>
<b>JQI</b>	<b>Iniciativa Conjunta de Qualidade</b>
<b>LLECE</b>	<b>Instituto Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação</b>
<b>MANO</b>	<b>Servicio Nacional de Formación de Mano de Obra – Bolívia</b>
<b>MBA</b>	<b>Master in Business Administration</b>
<b>MCCA</b>	<b>Mercado Comum Centro Americano</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério da Educação e Cultura</b>
<b>MECESUP</b>	<b>Ministério de Educação do Chile - área Ensino Superior</b>
<b>Mercosul</b>	<b>Mercado Comum do Sul</b>
<b>Mercosul Educacional</b>	<b>Setor educacional do Mercado Comum do Sul</b>

<b>MEXA</b>	<b>Mecanismo de Acreditação de Carreiras de Graduação</b>
<b>NAMAZ</b>	<b>Associação de Universidades Amazônicas</b>
<b>ODUCAL</b>	<b>Organización de Universidades Católicas de América Latina</b>
<b>OCDE</b>	<b>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico</b>
<b>OECD</b>	<b>Organisation for Economic Cooperation and Development</b>
<b>OIT</b>	<b>Organização Internacional do Trabalho</b>
<b>ONU</b>	<b>Organização das Nações Unidas</b>
<b>PCI</b>	<b>Pedagogia por Competências para a formação Integral</b>
<b>PCL</b>	<b>Pedagogia por Competências para a formação Laboral</b>
<b>PET</b>	<b>Programa de Educação pelo Trabalho</b>
<b>PIB</b>	<b>Produto Interno Bruto</b>
<b>PROUNI</b>	<b>Programa Universidade para Todos</b>
<b>RED MACROUNIVERSIDADES</b>	<b>Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y El Caribe</b>
<b>RED UNICAB</b>	<b>Red de Universidades Cab por la Integración</b>
<b>RED UREL</b>	<b>Red de Universidades Regionales Latino-americanas</b>
<b>REUNI</b>	<b>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais</b>
<b>SCT-CHILE</b>	<b>Sistema de Créditos Tuning – Chile</b>
<b>SECAP</b>	<b>Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional</b>
<b>SEM</b>	<b>Setor Educacional do Mercosul</b>
<b>SEMESP</b>	<b>Sindicato das Empresas Mantenedoras do Estado de São Paulo</b>

<b>SENA</b>	<b>Servicio Nacional de Aprendizaje (Colômbia)</b>
<b>SENAC</b>	<b>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial</b>
<b>SENAI</b>	<b>Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</b>
<b>SENATI</b>	<b>Servicio Nacional de Aprendizaje em Trabajo Industrial – Peru</b>
<b>SNPP</b>	<b>Instituto Nacional de Promoción Profesional – Paraguai</b>
<b>UDUAL</b>	<b>Unión de Universidades de América Latina</b>
<b>UNESCO</b>	<b>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</b>
<b>UNICA</b>	<b>Asociación de Universidades y Institutos de Investigación del Caribe</b>
<b>UTN</b>	<b>Universidad Tecnológica Nacional – Argentina</b>
<b>UTU</b>	<b>Universidad del Trabajo de Uruguay</b>

## **RESUMO**

EIRÓ, Maria Idati. O sentido da Pedagogia por Competências: de Bolonha à América Latina. **2010. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.**

Esta investigação insere-se na linha de pesquisa Sociedade, Economia e Estado do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina e tem como principal objetivo estudar o novo modelo educacional de ensino superior da União Européia e discutir sua implantação na América Latina. Inicialmente, é feito um breve relato sobre a expansão do sistema educacional superior na Europa e sua associação aos interesses econômicos. Apresentamos o processo de convergência do Ensino Superior europeu, denominado Processo de Bolonha, seus níveis de formação (graduação, mestrado e doutorado), suas propostas de mobilidade estudantil e profissional e seu sistema de equivalência de créditos. O estudo volta-se, então, para a América Latina, focalizando sua integração - essencialmente econômica - e a sua formação universitária. Após essa contextualização, define-se competência e, em seguida, Pedagogia por Competências, estratégia pedagógica preconizada por Bolonha por meio do projeto *Tuning* (União Européia) e de seu correspondente *Tuning* América Latina, para atender aos interesses do setor produtivo. Esses projetos se propõem a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada curso universitário e de cada disciplina curricular. É realizada análise da Pedagogia por Competências voltada para a competência profissional, sua utilidade e sua efetividade social, no contexto analítico de um processo de convergência educacional continental em andamento. Verifica-se que nas últimas décadas a União Européia está introduzindo a formação profissional como interesse estratégico para o desenvolvimento organizacional. A América Latina se esforça para seguir o mesmo percurso. A principal consequência é a adoção, em larga escala, de uma política de ensino superior profissionalizante em detrimento de uma formação social humanista e crítica. A proposta é a adoção de uma Pedagogia por Competências alinhada à formação integral dos indivíduos, dando respaldo a uma educação, crescimento econômico e desenvolvimento social sustentáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tratado de Bolonha, Mercosul Educacional, Ensino Superior na América Latina, Pedagogia por Competências, Educação Sustentável.

## **RESUMEN**

EIRÓ, Maria Idati. **El sentido de la Pedagogía por Competencias: de Bolonia a América Latina**. 2010. Tesis (Programa de Posgrado en Integración de América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta investigación está en consonancia con la línea investigativa denominada Sociedad, Economía y Estado del Programa de Postgrado en Integración de América Latina de la Universidade de São Paulo y tiene como principal objetivo discutir el nuevo modelo educativo implementado en la Unión Europea y especular sobre la adopción de este modelo en América Latina. Se presenta la convergencia de la educación superior en Europa, llamado Proceso de Bolonia, sus niveles de educación (licenciatura, maestría y doctorado), sus propuestas de movilidad estudiantil y profesional y su sistema de equivalencia de créditos. El estudio se vuelve a América Latina, centrándose en su integración - principalmente económica - y su formación universitaria. A partir de este contexto, se define competencia y Pedagogía por Competencias, la estrategia pedagógica recomendada por Bolonia a través del proyecto *Tuning* (Unión Europea) y su correspondiente *Tuning* América Latina, con el reto de atender a los intereses del sector productivo. Estos proyectos se proponen a determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada carrera y de cada plan de estudios. Se trata de un análisis de la pedagogía centrada en la competencia profesional, su utilidad y su eficacia social en el contexto de un proceso de convergencia educativo continental. En los últimos decenios, la Unión Europea introduce la formación profesional como un interés estratégico para el desarrollo organizacional. América Latina se esfuerza por seguir el mismo camino. La principal consecuencia es la adopción generalizada de una política de educación superior en detrimento de una formación social crítica y humanista. La propuesta es la adopción de una Pedagogía por Competencias alineada a la educación integral de los individuos, dando soporte a una educación, crecimiento económico y desarrollo social sostenibles.

**Palabras claves:** Tratado de Bolonia, Mercosur Educativo, Educación Superior en América Latina, Pedagogía por Competencias, Educación Sostenible.

## ***SUMARY***

EIRÓ, Maria Idati. **The sense and the direction of Pedagogy based on Competencies: from Bologna to Latin America.** 2010. Thesis (Graduate Program in Latin American Integration). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This study is part of the research line Society, Economy and State of the Post Graduate Program of Integration in Latin America and its main objective is to discuss the new educational model implemented in the European Union and speculate about its deployments in Latin America. To contextualize the study is made a brief report of the expansion of higher education system and its association with the productive sector. We present the convergence of European higher education system, called Bologna Process, their levels (graduation degree, masters and PhD), their proposals for professional and student mobility and its system of equivalence of credits. The study turns to Latin America, its integration - mainly economic - and its higher education system. Following this context, competence is defined. Afterwards is defined Pedagogy based on Competencies, the teaching strategy recommended by Bologna through the *Tuning* project (European Union) and its corresponding *Tuning* Latin America, to attend economic interests. These projects are designed to determine points of reference for generic and specific competencies for the careers and its curricula. During the last decades the European Union is introducing vocational training as a strategic interest for organizational development. Latin America follows the same route. The main consequence is the widespread adoption of a higher education policy that does not consider the social and humanistic basis. The proposal is to adopt a Pedagogy based on Competencies that supports a long-lasting and sustainable education, economic growth and social development.

**Keywords:** Bologna Process, Mercosul Educational, Higher Education in Latin America, Pedagogy based on Competencies, Sustainable Education.



## ***APRESENTAÇÃO DO TEMA***

O Tratado de Bolonha, caracterizado como um acordo firmado por diversos países europeus em 1999 na cidade de Bolonha, Itália, para convergência dos sistemas de ensino superior do continente, ganha dimensões transatlânticas e chega à América Latina.

As implantações desse acordo já estão em andamento. Na América Latina, por exemplo, por meio do Mercosul Educacional<sup>1</sup> estabeleceu-se que também haverá uma padronização do Ensino Superior, em bases muito semelhantes as do Tratado de Bolonha, priorizando, num primeiro momento, a mobilidade dos estudantes entre os países membros.

O Tratado de Bolonha é uma solução política para um problema econômico. Sua grande mola propulsora é o aumento da competitividade econômica europeia no cenário mundial.

Nesse contexto, os processos de produção aliam-se à formação profissional, sendo que a convergência tem seu foco, entre outras, na formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existentes. Com o objetivo de elevar a competitividade educacional internacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental.

A metodologia didática preconizada, denominada *Pedagogia por Competências*, tem sido caracterizada como um método baseado na busca do desenvolvimento profissional do aluno, na aprendizagem mais do que no ensino, uma vez que essa metodologia tem se baseado na problematização e na efetiva resolução desses problemas.

---

<sup>1</sup> O Setor Educacional do Mercosul (SEM) ou Mercosul Educacional foi criado a partir de protocolo assinado pelos Ministros de Educação dos países membros. Conforme o sítio oficial ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)), com acesso em 17/09/10, os seguintes países possuem representação no SEM: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

Nesse contexto de competitividade econômica, competência se caracteriza como a capacidade de responder a demandas de uma problemática real, orientadas pelo mercado laboral. Assim vista, a Pedagogia por Competências tende a favorecer os interesses econômicos da sociedade.

As instituições privadas de ensino superior, com expressivo crescimento em âmbito global, têm, tanto na União Européia como na América Latina, se pautado em grande medida para uma formação rápida e profissionalizante, de forma a atender aos interesses de empregabilidade dos alunos. Isso supõe uma ausência de formação integral, até porque o aluno não permanece tempo suficiente na escola para a obtenção de uma formação mais completa.

Paralelamente à implantação de Bolonha e do Mercosul Educacional, algumas universidades do bloco europeu fixaram pontos comuns de referência para currículos baseados em competências, com a finalidade de padronização e entendimentos comuns. Essas universidades devem trabalhar em conjunto os aspectos que gostariam de ver unificados, sobretudo no que se refere ao aspecto pedagógico dos cursos universitários. Assim, nasceu o Projeto *Tuning*. Universidades latino-americanas, por sua vez, apresentaram ao bloco europeu o projeto *Tuning* América Latina, procurando alinhar as propostas e ideais de trabalho com a União Européia.

É possível uma formação universitária que atenda aos interesses econômicos e aos ideais de uma sociedade mais digna? Uma formação pedagógica que alie os ideais tecnicistas e humanistas? Qual o rumo da América Latina no cenário da educação superior?

Diante de tais questionamentos, serão realizadas discussões sobre quais os interesses e atores envolvidos nesse cenário educacional. Será realizada ainda uma discussão acerca das consequências da adoção da Pedagogia por Competências na América Latina.

Para melhor delineamento do pensamento acerca do objeto de estudo, optamos por subdividir o trabalho em grandes áreas, apresentadas em capítulos e seus sub-temas.

Iniciamos o trabalho com a discussão sobre a expansão do ensino superior no contexto de Bolonha, seus níveis e ciclos de formação (Graduação, Mestrado<sup>2</sup> e Doutorado), a proposta e os programas de mobilidade estudantil e profissional e o sistema de créditos europeu que possibilita a equivalência das titulações acadêmicas.

Posteriormente, abordamos a política universitária educacional da América Latina, evidenciando suas trajetórias de formação profissionalizante e encaminhamentos de unificação, a exemplo de Bolonha.

Finalmente, trabalhamos o tema de competência descrevendo o modelo de Pedagogia por Competências, com suas interfaces com os projetos *Tuning* e *Tuning América Latina*, para finalmente discutirmos e propormos encaminhamentos para a estrutura educacional com vistas a uma construção social digna e sustentável.

---

<sup>2</sup> O termo master é traduzido como mestrado. O mestrado no Brasil, assim como o master de Bolonha, são cursos de pós graduação strictu senso, muito embora o master tenha duração menor que o mestrado, mais se assemelhando às pós graduações latu senso brasileiras .

## ***1. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR RUMO AOS INTERESSES DO SETOR PRODUTIVO***

Na Idade Média o termo que mais tecnicamente correspondia à Universidade como instituição de ensino não era *universitas* e sim *studium generale*. As *studia generalia* atraíam estudantes de todo o mundo, mas, ainda assim, tratava-se de uma minoria que se reunia para discutir e aprofundar debates. Inicialmente, no primeiro milênio desta era, os debates se concentravam nos dogmas e heresias da igreja, com a preocupação de interpretar o conhecimento (BUARQUE, 1994).

Na passagem de uma vida rural para uma vida urbana, saindo do feudalismo e encaminhando-se à renascença, quando o pensamento dogmático dá lugar ao racionalismo, surge uma universidade, ainda de domínio de poucos, responsável por grande avanço no conhecimento (BUARQUE, 1994), logo substituído por um período de acomodação.

A Universidade, historicamente, sempre foi considerada como um ambiente frequentado por poucos e, especialmente, aos que detém poder e riqueza. Assim, os conhecimentos científicos e humanísticos eram de domínio e objeto de investigação de uma minoria. Esses frequentadores conferiam os rumos de caráter “superior” à sociedade. O meio universitário era de fato, o local de encontro, consolidação e manutenção do nível superior.

Quando LÉVI-STRAUSS (2005) chega ao Brasil em meados da década de 1930, na recém constituída Universidade de São Paulo, aponta que em um país com expoentes individuais – Oswaldo Cruz, Villa Lobos, Euclides da Cunha – a cultura parecia ser de domínio quase exclusivo dos ricos. E para essa classe dominante, a universidade era condição necessária para continuar a exercer seu domínio.

Essa é a luta pela hegemonia ou pelo monopólio político neste campo, o que serve inclusive para justificar o exercício de poder sobre a sociedade. De fato o conhecimento é uma forma de poder pelo seu potencial de controle social e pela legitimação deste controle. No que diz respeito a esse poder hegemônico e superior, SCHWARTZMAN

(1989, p. 37) afirma que tanto a igreja quanto as universidades, desde o tempo em que religiosos ensinavam os filhos dos reis,

proclamam ser o repositório de formas mais elevadas do conhecimento, cultivados zelosamente pelos iniciados, que são por isso admirados, respeitados e invejados pelos demais... o conhecimento que proclamam consiste no acesso às verdades consideradas mais profundas e fundamentais.

Entretanto, hoje, aqueles que não tinham acesso ao nível superior de ensino, aspiram ao seu ingresso. Pais e familiares da classe média adotam estratégias para que seus filhos tenham esse nível de escolaridade como meio de melhor se posicionarem na sociedade (SÁ, 2008).

O conhecimento ganha espaço e se estende a uma maior parte da população. Segundo a UNESCO, a matrícula universitária passou de 13 milhões em 1960 para 110 milhões em 2005, estimando-se chegar a 125 milhões em 2020 (SEGRERA, 2008). É o que o autor vai chamar de massificação do ensino superior. Esta transformação é apontada por RUÉ (2000, p.1):

La universidad en tanto que institución social dedicada a la formación de más alto nivel está conociendo importantes transformaciones cuyo impacto será mucho más profundo todavía en el próximo futuro.

Atendendo a esta demanda e com o objetivo de satisfazer às necessidades de quem busca ascensão social e financeira, atualmente são criadas muitas escolas e cursos privados, com número de vagas maior do que o oferecido por instituições de ensino superior público.

Para SCHWARTZMAN (1989), um dos principais objetivos que sempre acompanhou a expansão educacional em todo o mundo é a *função democratizadora da universidade*. O sistema educacional, em particular o sistema universitário, teria a grande função de dar a todos a mesma oportunidade de participação na sociedade.

O crescimento econômico, especialmente nos países europeus, vem gerando, comparativamente a todo o período pós-guerra, menos empregos (CACCIAMALI; PIRES; LACERDA; PIRES; PORTELA, 1995). Respalhada pela função social de propiciar uma maior empregabilidade, surgem diversas instituições privadas de ensino superior na América Latina e na Europa, em que interesses econômicos dizem estar representando os interesses sociais.

Visando a atender a crescente demanda pela formação superior e em nome do desenvolvimento social, são criadas inúmeras vagas na esfera universitária de ensino, notadamente no ensino privado. É certo que o aumento do número de escolas particulares, além de atender à demanda por um ensino superior que a escola pública não pode proporcionar, vai ao encontro de interesses econômicos das mantenedoras e dos dirigentes destas instituições.

A transformação de universidades em sociedades anônimas de capital aberto (casos, por exemplo, da Anhanguera Educacional Participações S/A, da Kroton Educacional S/A e da Universidade Estácio de Sá) pode ser a comprovação de que este é um negócio rentável, levando muitos investidores a comprar suas ações (SÁ, 2008).

Na América Latina, com a crescente retirada do apoio financeiro pelo Estado, houve um expressivo aumento do número de Instituições de Ensino Superior no setor privado.

O horizonte de probabilidade desse segmento<sup>3</sup> é ingressar em uma instituição de Ensino Superior e obter certificação que possibilite tanto disputar colocação no mercado de trabalho quanto permitir um melhor posicionamento na estrutura social. (CATANI e HEY, 2007, p. 415)

Para DIAS SOBRINHO (2005), as universidades vêm perdendo a sua capacidade crítica de autonomia e de pensamento, ao mesmo tempo em que se espera delas,

---

<sup>3</sup> Os autores se referem ao segmento das instituições privadas de ensino superior.

finalidades com enfoques imediatistas e econômicos. Este processo, leva ao menos em parte, as universidades a abandonarem “sua vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo ela passar a adotar o mercado e não a sociedade, como referência central” (p.167).

No contexto atual, as reformas marcadas pelo discurso da flexibilização – apresentada como sinônimo de ampla liberdade (autonomia) para as instituições redefinirem, dentre outros aspectos, sua estrutura curricular, conforme preconizam as orientações oficiais – apresentam uma perspectiva contrária à autonomia defendida historicamente pelos educadores, a saber: uma autonomia que assegure o papel da universidade na produção e socialização do conhecimento e inclua interesses e necessidades da sociedade e possibilite flexibilizar os currículos mediante princípios, proposições e práticas democráticos.

O aumento expressivo do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior é justificado pelas universidades como um atendimento a uma necessidade social. Desta forma, a Universidade proclama auxiliar no desenvolvimento da sociedade. Os slogans de “responsabilidade social” e “compromisso social da educação” são utilizados pelas universidades como forma de colocar a educação independente de um mercantilismo cada vez mais onipresente (SILVA, 2006).

Na Figura 1 encontra-se um comentário jornalístico sobre a pretensa responsabilidade social de uma universidade privada no Brasil.

**Figura 1: Opinião jornalística acerca da “responsabilidade social” veiculada por universidade no Brasil.**



### **A comunicação da Uniban anda cabulando as aulas**

Wilson da Costa Bueno

... A UNIBAN, usando o Pelé como garoto propaganda, está com uma campanha no ar que *proclama a sua Responsabilidade Social. Na prática, a sua ação cidadã consiste em reduzir as mensalidades para os novos alunos* [grifos nossos]. Uma jogada de marketing, de gosto discutível, porque se confunde com a imagem já desgastada de instituições de ensino que fazem qualquer coisa para conseguir alunos, lotam salas de aula, contratam professores sem titulação, abrem mão de um processo de seleção realmente sério e dão, efetivamente, pouca atenção ao ensino, que deveria ser o seu objetivo maior ...

Fonte: Bueno, Wilson da Costa, in: <http://www.comunicacaoempresarial.com.br/comunicacaoempresarial/opiniao/opiniao8.htm>, com acesso em 07/01/10.

O comentário acima aponta a “responsabilidade social” como sinônimo de menores mensalidades escolares, forma usual de atrair alunos. A responsabilidade é dada pela acessibilidade, ou seja, possibilita-se que uma maior parcela da população, por meio de custos acessíveis, tenha acesso ao nível superior de ensino. Mas, a universidade é, ao menos, ambivalente em seus princípios, como nos aponta SILVEIRA (2004, p. 1) :



Os interesses no estabelecimento e funcionamento de uma instituição de ensino superior podem ser os mais diversos. Eles podem se mover desde o interesse em oportunizar ou oferecer o acesso a um ensino de qualidade, portanto, visando o desenvolvimento e a socialização do conhecimento científico e a melhora qualitativa e quantitativa da cultura e da sociedade, até o puro comércio de títulos... É óbvio que “no papel”, ou seja, nos documentos e projetos exigidos, todas elas proclamam um único interesse: aquele que acima citamos por primeiro [oferecer um ensino de qualidade]. Mas o que podemos perceber na prática, no dia-a-dia, é que muitas funcionam exatamente da mesma maneira que uma empresa privada. Em outras palavras: formalmente são instituições de natureza pública, que trabalham para um bem público (a educação como direito de todos...), mas que visam o lucro, acima de tudo. Eis a ambivalência da instituição.

Essa ambivalência já pode ser verificada desde quando o Estado passa a ter menos força e a concentração do capital, em forma de monopólios ou oligopólios multinacionais ou transnacionais, começa a regular a economia mundial (BRUNO, 1996), pois a estrutura industrial passa a ser associada a grandes empresas (HOLANDA FILHO, 1983). A segunda grande guerra representa um marco no processo econômico mundial em função da internacionalização do capital, com o progressivo aumento da importância de empresas multinacionais (BRUNO, 1996).

Esse processo, denominado de globalização, não tem mais como ser regulado pelos Estados; há uma nova forma de coordenação em rede do processo econômico operada por grandes oligopólios e redes de empresas, em detrimento do aparelho do Estado. É a comumente chamada política neoliberal. Os Estados Nacionais não controlam mais suas estruturas econômicas internas e se tornam incapazes, portanto, de garantir emprego e poder aquisitivo a seus cidadãos, fatores estes que, cada vez mais, dependem de acontecimentos externos que escapam de sua área de atuação (BRUNO, 1996). Esta idéia também está associada ao conceito de capital humano, popularizado nos anos 1980 e vinculado ao pensamento neoliberal.

Conforme nos mostra FERREIRA (2009), o Estado perde poder na regulação das funções econômica, social e política para as agências financeiras e para os diversos

“atores transnacionais” (p. 245) e deixam de ter governabilidade, ou seja, “capacidade ou poder de formular e implementar políticas” (TAVARES, 1993, p.134).

Nos anos 1970 e 1980, em meio à crise do modelo taylorista-fordista e das inovações tecnológicas, um modelo de produção mais flexível ganha força (a produção flexível de Harvey)<sup>4</sup>. O processo assalariado se transforma, com terceirizações de serviços e a existência de trabalhadores em empresas subcontratadas, sem os mesmos benefícios dos empregados primários.

PRADO JÚNIOR (1998) aponta que a industrialização é um poderoso fator determinante de avanços, como aconteceu na Europa e Estados Unidos. Já no Brasil, para o autor, as iniciativas industriais não tiveram integração com outros elos que envolvessem as necessidades essenciais da população do país. O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Ou seja, desenvolvimento é o crescimento – incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer às mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como saúde, educação, habitação, transporte, alimentação e lazer, dentre outras. (OLIVEIRA, 2002).

Se o trabalho assalariado ganha força na estrutura social do trabalho, graças à dinâmica tecnológica dos dias atuais, passa a existir uma aleatoriedade, como diria CASTEL (1998), derivada de uma instabilidade do emprego. Nas palavras de FRANZOI (2006, p. 37),

é possível dizer que o grau de precarização do trabalho também fez ruir os pequenos nichos de direitos dos trabalhadores, e com eles a esperança de dias melhores como representação social.

Dessa forma, os excluídos do emprego perdem uma identidade social e passa a ser comum o longo período de desemprego, tornando o excluído vulnerável a períodos de

---

<sup>4</sup> *Just in time* ou toyotismo, uma nova forma de organização do processo produtivo, com maior flexibilidade, com maior velocidade dos meios de comunicação e transporte para atender o mercado de consumo.

instabilidades social e psicológica. A capacitação técnica torna-se a promessa, ou no mínimo uma alternativa, para a reinserção no mundo do trabalho e de resgate às condições de emprego, permitindo assim, uma promoção da dignidade humana (VAZ, 1999).

O argumento usual para o financiamento da educação técnica pelo Estado e por organismos financiadores está pautado em benefícios sociais e empregabilidade aos trabalhadores.

Sem crescimento econômico não há desenvolvimento, como nos aponta OLIVEIRA (2002, p. 41):

Mesmo com tanta controvérsia, o crescimento econômico, apesar de não ser condição suficiente para o desenvolvimento, é um requisito para superação da pobreza e para construção de um padrão digno de vida.

ERNST (2003) demonstra que durante a década de 1990 foi introduzido no cone sul da América Latina um novo modelo econômico neoliberal inspirado no Consenso de Washington<sup>5</sup>. Este modelo contempla uma maior integração dos países através da liberalização comercial e de capital e da redução do papel do Estado na economia. Inicialmente, esta medida causou a estabilização macroeconômica, crescimento econômico e melhorias das condições sociais e de emprego, mas também, acarretou maior vulnerabilidade e dependência externas. Na segunda metade dos anos 90, evidenciou-se a instabilidade do modelo, com recessão econômica e considerável piora dos indicadores sociais. O autor defende assim, uma política econômica que considere a redução da vulnerabilidade externa e que dê maior ênfase a aspectos sociais como forma de promover o crescimento sustentável e o desenvolvimento social, com efetiva melhoria das condições de vida.

---

<sup>5</sup> Política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI) dos anos 1990, formulada em conjunto com o Banco Mundial, o Departamento do Tesouro dos EUA e com instituições financeiras, sugerida para promover o "*ajustamento macroeconômico*" dos países em desenvolvimento.

O desenvolvimento, em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhoria na qualidade de vida, inclusive para as gerações futuras. No desenvolvimento devem ser melhorados os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia) (VASCONCELOS, 2006).

Crescimento econômico é expresso quantitativamente e desenvolvimento, qualitativamente. Ou seja, deve haver no desenvolvimento, necessariamente, melhoria da qualidade de vida. Desenvolvimento sustentável<sup>6</sup> é definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como um conjunto de processos e atitudes que atende às necessidades presentes sem comprometer a possibilidade de que as gerações futuras satisfaçam as suas próprias necessidades.

E qual a função da Universidade - ou do Ensino Superior - para se atingir o crescimento e desenvolvimento sociais? A questão pode ser colocada de outra forma: um maior número de indivíduos cursando universidade auxilia no desenvolvimento social?

A sociedade que tem por base o capital humano ou intelectual é chamada de Sociedade do Conhecimento. Segundo SEGRERA (2008), a contribuição das universidades à sociedade do conhecimento reside, entre outras, no fato de que as “empresas de excelência devem obter das universidades os trabalhadores que necessitam” (p. 13).

Para o autor, o Banco Mundial voltou-se para a defesa da orientação competitiva e de mercado, ao passo que a UNESCO reafirmou seu compromisso de financiar a educação com vistas a uma maior acessibilidade. A reconfiguração na educação superior envolve “um novo padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, inclusos no atual paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado” (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 105).

---

<sup>6</sup> Este conceito foi primeiramente adotado em 1987 no Relatório Brundtland da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) da ONU e definitivamente aprovado como um princípio na ECO92.

FERREIRA (2009), por sua vez, chama a Instituição de Ensino Superior de universidade relevante, sendo aquela que

pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando em tese, maior empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado. (p. 245)

Na medida em que a sociedade do conhecimento avança, requerendo mais competência científica e técnica, também o ensino superior se expande. A sociedade do conhecimento, ou da informação, acontece de forma a que todos possam ter acesso às tecnologias de informação e comunicação, e estas assim, se tornem presentes no cotidiano e indispensáveis às comunicações.

Por oportuno, vejamos uma nota de Paulo Freire intitulada “A Máquina está a serviço de quem?” publicada na Revista “Bits” de maio de 1984, época em que o termo sociedade do conhecimento ainda não era amplamente empregado, mas em sua presença já se fazia notar.

“Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais.”

Fonte: Paulo Freire in: Revista “Bits” de maio de 1984.

A reestruturação da universidade passa por sua capacidade de transformar o conhecimento em valor econômico e social, assim supostamente demonstrando sua relevância social. SGUISSARDI (2006) critica esses novos modelos de universidade denominando-os modelo de ocasião: universidade neoprofissional, heterônima, competitiva.

As reformas educacionais iniciadas na década de 1980 na Europa e na de 1990 no Brasil, constituem um processo articulado em direção à mundialização do capitalismo e à reestruturação produtiva. Para GALBRAITH (1998), aquilo que o povo e o governo seguem, costuma moldar a história. A política educacional que os governos legislam e é acompanhada pelos universitários, é aquela determinada pelos empregadores, que usam suas estruturas seletivas para identificar as pessoas de que necessitam.

Na verdade, esses olhares sobre a reforma da educação superior no Brasil, no final do século XX, nos mostram alguns pilares fundamentais que davam sustentação a ela ao mesmo tempo que sinalizam elementos de uma gestão gerencial, voltada para a busca dos resultados por meio da competitividade, em resposta aos anseios da lógica empresarial, do mercado e de seus clientes. Como explicam CATANI e OLIVEIRA (2002):

A lógica e as ações que presidem a desorganização da educação superior ocorrem na direção de tornar o trabalho acadêmico mais produtivo do ponto de vista dos interesses prevaletentes no mercado. Esta racionalidade econômica revela que a universidade e o trabalho acadêmico só possuem relevância econômica e social quando formam 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. (p. 24).

LIMA (1997) também complementa essa ideia ao declarar que:

Este modelo gerencial representa por referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e de participação. O setor privado, através de dispositivos variados, constitui-se numa fonte de inspiração privilegiada e, nas suas versões mais puras, a fórmula apregoada para sua superação da crise de legitimidade aparece associando-a *a uma imagem de moderna estação de serviços, funcionalmente adaptada às exigências do mercado dos seus clientes e consumidores* (p. 38).

Historicamente a Universidade está relacionada a grandes temas de cada período histórico, mesmo sem transformá-lo. Conforme nos aponta BUARQUE (1994), em vários momentos a universidade não se transforma, não reinventa. Exemplificamos:

1. À liberdade da ciência em relação aos mitos religiosos, seguiu-se o fechamento da Sorbonne (após a revolução de 1792) pela incapacidade de acompanhar as exigências do liberalismo;
2. Os grandes inventores do século XX não estavam nas fileiras das universidades: Ford, Bell, Edson. A universidade já era científica, mas não inventiva;
3. Os grandes saltos científicos dos séculos XIX e XX não se originaram na universidade: Marx, apesar de doutor, não foi aceito pela academia; Freud desenvolveu estudos particulares, fora da universidade; Einstein foi acadêmico somente depois de suas grandes produções;
4. Ao longo do século XX os grandes nomes das letras e das artes estavam fora das universidades.

No atual período histórico, a universidade se apresenta, de forma globalizada, aberta a uma maior parcela da população. A partir do século XX e hoje, no início do século XXI, o ensino superior, sai da esfera predominantemente pública e estatal e se apresenta como uma solução de empregabilidade. Caracteriza-se especialmente por atender interesses econômicos específicos, um sinal de que a universidade não é capaz de estar adiante do seu tempo. E por isso, mais uma vez não transforma.

Alinhada a esse percurso, surge uma proposta de reforma educacional superior do bloco europeu. O processo de Bolonha ganhou nova redefinição a partir da Agenda de Lisboa, em 2005, confirmando uma linguagem neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa (ROBERTSON, 2009). Esta proposta não se caracteriza como uma mudança de base e autônoma, como será visto a seguir.



## ***2. O PROCESSO DE BOLONHA: A REFORMA EDUCACIONAL SUPERIOR DO BLOCO EUROPEU***

Em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha, Itália, os ministros de educação superior de 29 países, na busca de uma maior competitividade educacional e profissional, assinaram a Declaração de Bolonha. O objetivo desse acordo é o de desenvolver critérios de convergência do Ensino Superior Europeu, com a criação do chamado Espaço Europeu de Ensino Superior. O déficit tecnológico e a não adequação das universidades europeias para “alavancar a via tecnológica” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 132) levaram a Europa a buscar uma reforma na esfera da produção de conhecimentos, da formação profissional e do desenvolvimento tecnológico.

As autoridades educacionais europeias perceberam que a construção de uma Europa competitiva e unida passa necessariamente pela consolidação de convergências na educação superior (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 133).

Na União Européia a ideia da criação desse espaço já vinha sendo construída pelo menos nos eventos da Conferência de Varsóvia em 1996 – com presidência holandesa – e pela declaração de Sorbonne, em 1998, assinada pelos ministros de quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido.

Para implementar este acordo até 2010, o bloco europeu deve reestruturar a organização das titulações universitárias<sup>7</sup>. A discussão sobre a necessidade de reconhecimento de diplomas nos diversos países da União Européia foi iniciada devido à circulação de trabalhadores no continente. Hoje, o acordo de Bolonha conta com 47 países (Anexo 1) comprometidos especialmente com os princípios de mobilidade estudantil e profissional, empregabilidade, competitividade do processo e qualidade educacional.

---

<sup>7</sup> Página consultada: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>, em 21/05/2010.

Os princípios iniciais de Bolonha foram aprofundados em eventos sucessivos, como a Reunião de Lisboa em 2000, de Praga em 2001 (em que se enfatizou o aspecto das competências a serem desenvolvidas por meio dos currículos escolares), de Berlim em 2003 (quando foram introduzidos os ciclos doutorais, isto é, o 3º ciclo) e de Bergen em 2005, ocasião em que se enfatizou a importância da qualidade do ensino e a necessidade de discussão do processo entre os alunos e toda a comunidade acadêmica (CACHAPUZ, 2009).

As normativas que passam a vigorar nos países integrantes do processo de Bolonha giram em torno da nova estrutura de ensino superior: graduação, mestrado e doutorado. Estas estruturas estão em fase de implantação e gradativamente serão extintas as anteriores. Os alunos que obtiveram seus títulos pelo sistema que está sendo extinto não serão afetados ou contemplados por esta normativa.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos a serem atingidos até 2010:

1. Promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de Ensino Superior.
2. Adotar um sistema baseado em três ciclos de estudos:
  - 1.º ciclo, com a duração mínima de três anos;
  - 2.º ciclo (Mestrado);
  - 3.º ciclo (Doutorado).
3. Estabelecer um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, comum aos países europeus, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes.
4. Incentivar e promover a mobilidade dos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo com o reconhecimento e valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação.
5. Promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis.

O processo de Bolonha teve profundos efeitos sobre a organização do sistema universitário. No Reino Unido, por exemplo, existe uma clara separação entre o ensino de graduação e o de pós-graduação. O primeiro é de fato o ensino profissionalizante, enquanto que a pós-graduação deve conter elementos de reflexão sobre o que se faz, por que se faz ou quais outras formas de se fazer (FRAILE e VERA, 2008).

Bolonha supõe uma completa revisão do sistema de créditos, dos sistemas de avaliação e dos métodos e das propostas de formação. Tais definições são essenciais para as requeridas equivalências e validações dos cursos. A estrutura e conteúdos das titulações são repensadas a partir da adoção de um sistema baseado em dois ciclos: graduação (base) e pós-graduação (especialização). Para tanto, deve-se:

- a) Definir perfis profissionais e conteúdos de graduação e pós-graduação mediante um extenso trabalho prévio das condições dos mercados de trabalho;
- b) Elaborar uma proposta de graduação e de pós-graduação, em suas estruturas modulares e em suas estruturas de créditos;
- c) Elaborar planos de estudos com definição dos objetivos e competências desejadas;
- d) Valorar os créditos;
- e) Definir métodos docentes, de aprendizagem e de avaliação.

Acreditamos que o modelo europeu de ensino superior esteja preocupado com duas questões principais, a saber:

1. O conhecimento que gera tecnologia a partir da pesquisa básica e novas descobertas tecnológicas (pesquisa de ponta);
2. A formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existentes (formação em massa).

Apesar de o processo de Bolonha estabelecer uniformidade na duração dos estudos e na correspondência dos créditos, também se apresenta com um alto grau de flexibilidade nos conteúdos dos cursos e na estrutura disciplinar. As universidades serão as responsáveis por criar e propor os títulos oferecidos, o que lhes confere autonomia

para, inclusive, propor cursos e planos de estudos de acordo com seus recursos e interesses. Supõe-se um estudo metucioso dos cursos e disciplinas oferecidos, e não uma mera descrição de conteúdos. Bolonha estabelece que se faz necessário definir, para cada titulação:

- Justificativa;
- Objetivos;
- Sistema de admissão dos alunos;
- Conteúdos das disciplinas;
- Recursos necessários;
- Resultados previstos;
- Apresentação dos sistemas específicos de garantia de qualidade.

Em termos de garantia da qualidade para a educação superior, a recomendação do Conselho da União Européia (European Council - EC) de 1998 (EC número 561/98) estabelece os seguintes princípios:

- Autonomia e independência dos órgãos responsáveis pela avaliação e garantia da qualidade;
- Avaliações internas (auto-reflexivas) e externas (avaliações de peritos);
- Envolvimento de todos os atores (docentes, administradores, estudantes, alunos, parceiros sociais, associações profissionais, especialistas estrangeiros que forem incluídos);
- Publicação de relatórios de avaliação.

Esses princípios foram estabelecidos antes da assinatura do Acordo de Bolonha. O Conselho também recomenda a troca de experiência e de informações entre as universidades, o cumprimento das solicitações e aconselhamento das autoridades e a promoção de contactos com especialistas internacionais.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Página consultada:  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11038\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11038_en.htm), em 12/12/09.

Bolonha prevê que devem ser assegurados os processo de avaliação pedagógica e científica, baseados em mecanismos internos de garantia e de melhoria da qualidade. A implementação desses processos deverá garantir a certificação ou acreditação dos cursos. Em Portugal, por exemplo, deve ser instituída a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior em nível nacional<sup>9</sup>.

No caso espanhol, a proposta do curso deve estar alinhada a um mecanismo de avaliação e acreditação denominado Sistema de Garantia de Qualidade, do Conselho de Universidades e da Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Cada vez que as universidades elaboram o plano de estudos de uma titulação, o remete ao Conselho de Universidades para verificação. Caso haja alguma deficiência, ela será apontada e o processo será devolvido à universidade para as devidas modificações e correções. Posteriormente o Conselho de Universidades remeterá o plano de estudos à ANECA que, por meio de uma comissão de especialistas do âmbito acadêmico e profissional do título correspondente, se encarregará de avaliar o plano de estudos. Uma vez avaliado, a ANECA emitirá um informe (favorável ou desfavorável) e o remeterá novamente ao Conselho de Universidades, que se encarregará da resolução final.

O objetivo do sistema espanhol é garantir a qualidade dos planos de estudos e sua continuidade, uma vez que as titulações inscritas devem submeter-se ao procedimento de avaliação a cada seis anos desde sua implantação, em nível de renovação da sua acreditação.

Bolonha adota o sistema de qualidade no ensino superior da ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), organismo que divulga informações, experiências e boas práticas de ensino<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Página consultada: [http://sigarra.up.pt/up/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1222509](http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1222509), em 12/12/10.

<sup>10</sup> O sítio oficial da ENQA é <http://www.enqa.eu/>, onde podem ser encontradas experiências de garantia de qualidade de várias universidades europeias.

## 2.1. Níveis e ciclos de formação: Graduação, Mestrado e Doutorado

A educação superior europeia passa a acontecer em dois níveis e três ciclos: o primeiro nível corresponde às graduações enquanto o segundo, às chamadas pós-graduações, sendo o mestrado o segundo ciclo e doutorado o terceiro.

Os planos de estudos de cada titulação conterão o mínimo de 60 créditos (por ano) de formação básica a serem cumpridos no período inicial (dois primeiros anos). Cada graduação está ligada a uma determinada área de conhecimento: Artes e Humanidades, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Jurídicas ou Engenharia e Arquitetura. Dos dois primeiros anos iniciais, 36 créditos, no mínimo, referem-se à área de conhecimento comum. Desta forma, se o aluno optar por outra carreira da mesma área de conhecimento poderá validar os 60 créditos já cursados.

Uma vez concluída a graduação, os alunos têm duas opções: incorporar-se ao mundo laboral ou continuar com uma formação especializada e complementar, ou seja, o mestrado e, posteriormente, o doutorado.

O mestrado terá uma duração de 60 a 120 créditos, baseado no sistema europeu de transferência de créditos – ECTS (European Credits Transfer System), com duração de 1 ou 2 anos e pode ser do tipo profissionalizante ou de investigação, ou seja, que terá sua continuidade no doutorado. O mestrado na Espanha, por exemplo, se completa com uma defesa oral e pública de um trabalho de conclusão (de 6 a 30 créditos).

O programa de doutorado tem o objetivo de uma formação técnica-investigativa mais avançada e é composto por dois períodos: formação e investigação, incluindo a elaboração e apresentação da tese de doutorado.

Em princípio, não há mestrado específico para cada titulação e, apesar de serem de livre acesso, abertos a toda a população de graduados, cada mestrado pode aplicar os requisitos de admissão que deseje, como, por exemplo, a exigência de conhecimentos específicos prévios.

O doutorado não tem uma duração específica e ocorrem como os anteriores à unificação (convergência), em 3 anos. O acesso ao doutorado é possível após ter-se cursado 300 créditos do novo sistema. O acordo de Bolonha criou a menção “Doctor Europeus”, que consiste no desenvolvimento do doutorado em mais de um país europeu. Os programas de doutorado serão gradativamente extintos na medida em que sejam aprovados os correspondentes a cada campo.

## 2.2. A mobilidade estudantil e profissional entre os países do bloco europeu

SOCRATES é um programa europeu para a educação que conta atualmente com 30 países e propõe a cooperação europeia em todos os âmbitos educacionais: mobilidade, projetos comuns e a criação de redes de difusão de ideais e práticas educacionais.

O Programa Sócrates é composto de oito ações que oferecem bolsas de estudos, ensino, para práticas profissionais ou para cursos de formação no exterior e, ainda, auxílio financeiro a centros educativos para projetos pedagógicos. Citamos as ações mais relevantes:

- a) Comenius: Programa para o ensino escolar;
- b) Erasmus: Programa para o ensino superior;
- c) Minerva: Programa para as Tecnologias da Informação para a educação;
- d) Língua: Programa para o ensino e aprendizagem de idiomas;
- e) Grundtvig: Programa para educação de adultos.

O Programa Sócrates/Erasmus tem o objetivo de “atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes da educação superior formal e em formação profissional de nível terciário, qualquer que seja a duração da carreira ou

qualificação, incluídos os estudos de doutorado<sup>11</sup>. Assim, as bolsas Erasmus podem contemplar, por exemplo, alunos para estudos ou práticas, mobilidade docente, formação de pessoal etc.

Dentre os objetivos da mobilidade estudantil, deve-se permitir que os estudantes se beneficiem educativa, linguística e culturalmente da experiência de aprendizagem no país que o recebe. Isto contribui também para que os futuros profissionais sejam bem formados e adquiram experiência internacional, tanto profissional quanto cultural. No caso específico da mobilidade estudantil, a duração do programa é de 3 a 12 meses, com correspondência de créditos para a sua formação.

Diversas universidades europeias, graças aos programas Sócrates/Erasmus, conheceram e adotaram o sistema de transferência de créditos europeus (ECTS) para facilitar o reconhecimento dos estudos dos alunos de intercâmbio. Este sistema de créditos demonstrou eficácia desde o início de sua implantação em 1989, como "fase piloto".

Atualmente, o objetivo do Programa Sócrates/Erasmus é atingir não apenas os alunos de intercâmbio, mas também todos os alunos da União Européia, de maneira que o trabalho desenvolvido por um aluno seja facilmente reconhecido pelos países membros do tratado. A seleção para a bolsa atualmente acontece por notas obtidas durante os estudos e por domínio de idioma ao país de destino. Há um pequeno auxílio financeiro que deve garantir a matrícula na Universidade escolhida e uma estadia básica. Entretanto, os alunos contemplados com a bolsa Erasmus costumam trabalhar não especificamente na área de estudo, mas em qualquer atividade, para se manterem durante o período dos créditos que estão sendo realizados em outro país.

Uma das críticas a esse sistema centra-se no fato de que a mobilidade está restringida aos alunos de melhor poder aquisitivo.

---

<sup>11</sup> Página consultada: <http://www.oapee.es/pap/erasmus.html> , em 12/12/09.



### 2.3. O sistema de créditos como forma de viabilizar a equivalência dos títulos acadêmicos

Uma das ideias centrais do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) é a do crédito europeu como uma unidade para se avaliar a aprendizagem do aluno ao longo dos seus estudos (CABERO e BARROSO, 2005), o que envolve trabalhos extraclasse e extramuros e o crescimento profissional do aluno, num sentido amplo, ao longo do período de estudo.

A maneira de quantificar a duração e os conteúdos da nova estrutura dos cursos é definida por créditos ECTS que substituem os créditos atuais - dez (10) horas correspondem a um (01) crédito. O crédito ECTS terá um valor entre 25 e 30 horas, contando as horas de classes teóricas e práticas, a realização de exames, as horas de estudo, bem como aquelas dedicadas a seminários e trabalhos.

A partir de 2007, as carreiras atuais (licenciaturas, magistério, engenharia etc.) são denominadas de graduação, estudo de caráter genérico e sem especialidades e terão a duração de 180 a 240 créditos ECTS (60 por ano, num total de 3 ou 4 anos). É necessário que exista um tronco comum (de 50% a 75%) entre os cursos das diversas universidades.

As disciplinas no novo processo são divididas em troncais, obrigatórias, optativas e de livre configuração. Os cursos de graduação na Espanha, por exemplo, em sua maioria, têm a duração de quatro anos, sendo que o último é essencialmente prático. Os cursos de Arquitetura e de Engenharia com especialidade (engenharia elétrica, hidráulica etc.), na Espanha, têm duração de cinco anos. A graduação em Medicina é realizada em seis anos. Ao final da graduação, deve-se elaborar um trabalho de conclusão, ao qual se conferirá de 6 a 30 créditos.

Os créditos na graduação também podem ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino superior.

O sistema de créditos deve ser validado para todos os níveis de ensino superior. Para os mestrados, por exemplo, passará a existir uma duração de 60 a 120 créditos ECTS.

Uma das críticas ao sistema de créditos é que ele toma como base uma jornada de 40 horas semanais, criando assim a figura de estudantes em tempo integral, semelhante a uma jornada de ritmo laboral, privando assim o coletivo estudantil de organizar-se frente às necessidades pessoais ou sociais (CARDOSO, 2009).

Entretanto, uma vez que o sistema de créditos passará a vigorar em todos os países signatários de Bolonha, ele possibilitará a validação dos diplomas e as transferências curriculares. O sistema de créditos fornece, assim, uma base comparativa entre os vários currículos existentes.

### ***3. A AMÉRICA LATINA E SUA INTEGRAÇÃO ESSENCIALMENTE ECONÔMICA***

O tema da integração da América Latina há muito vem sendo debatido. Já no final da década de 1940, especialmente a partir da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), os ideários da integração latino-americana vem à tona. Sob influência das ideias da CEPAL, em 1960 foi criada a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) e, em 1980, a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) (CORTADA, 2007). Surgem o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Corporação Andina de Fomento (CAF). O objetivo é sempre tornar os países membros competitivos em um mercado mundial, reconhecidamente global. Assume-se que a força competitiva é maior em conjunto do que dos países isoladamente.

Muito embora a integração esteja além da dimensão econômica, ela é a preponderante no continente. Há produtos e insumos diferentes em cada país, nem sempre com escala suficiente para grandes comércios: a integração comercial é, portanto, uma forma de se aumentar a escala produtiva, a competitividade e a capacidade comercial.

Surgiram outras iniciativas de integração, quais sejam: Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Mercado Comum do Caribe (CARICOM), inicialmente denominada Associação de Livre Comércio do Caribe (CARIFTA) e Mercado Comum Centro Americano (MCCA).

O Mercosul é caracterizado como uma associação que possibilita a livre circulação de mercadorias entre os países envolvidos, com reduzidas taxas alfandegárias. Esse acordo, claramente comercial, em tese beneficia as empresas localizadas nesses países. A concepção do Mercosul iniciou-se quando Argentina e Brasil assinaram a Declaração de Iguazu em 1985, declaração esta que estabelecia uma comissão bilateral, à qual se seguiram uma série de acordos comerciais.

O Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, firmado entre Brasil e Argentina em 1988, fixou como meta o estabelecimento de um mercado comum, aos

quais outros países latino-americanos poderiam se unir. Com a entrada do Uruguai e do Paraguai após a assinatura do Tratado de Assunção em 1991, estabeleceu-se o Mercosul, visando a dinamizar a economia regional por meio do estabelecimento de uma zona de livre comércio.

Em 1996 Bolívia e o Chile associaram-se ao bloco, muito embora o Chile ainda tenha pendências territoriais com a Argentina. Outras nações latino-americanas manifestaram interesse em entrar para o grupo, mas, até o momento, somente a Venezuela levou adiante sua candidatura, embora sua incorporação ao Mercosul ainda dependa da aprovação dos congressos nacionais do bloco (CORTADA 2007).

A integração, conquanto seja essencialmente econômica, pode ser dificultada pela ausência de outras integrações, como a de transportes (NUNES, 2007) ou falta de um idioma que possibilite uma efetiva comunicação entre os países. A falta de um modal ferroviário adequado, por exemplo, dificulta bastante o comércio entre os países do Mercosul.

A integração regional incentivada pelo bloco Mercosul possibilita maiores fluxos migratórios na região. A migração representa uma nova forma de integração com os países da América do Sul. Entretanto, na América Latina a mão de obra circulante é predominantemente ilegal e, especialmente, não especializada, o que justifica o crescente interesse por parte dos trabalhadores em obter um melhor desempenho profissional. Busca-se, portanto, uma maior qualificação (BAENINGER e PATARRA, 2004).

Assim como a União Européia, a América Latina busca o crescimento econômico e utiliza-se de mão de obra circulante para isso. A quebra de barreiras anunciada como proposta do Mercosul aos cidadãos membros dos países pertencentes ao bloco facilita a circulação de pessoas. Qualifica-se assim, como forma de profissionalizar e potencializar a utilidade desses indivíduos. Nesse sentido, a integração na América Latina tem se caracterizado como uma forma de eliminar as fronteiras econômicas para tornar mais lucrativa a exploração do trabalho.

O Setor Educacional do Mercosul (SEM), ainda embrionário, descreve seu sonho da “Pátria Grande” latino-americana, com objetivos expressos de estímulo à mobilidade, intercâmbio e formação de uma identidade e cidadania regional e a busca de educação de qualidade para todos.

O Documento elaborado pelo professor Moacir Gadotti (2007) reafirma a intenção de globalização do SEM, mas prevê essencialmente equidade e qualidade educacionais, mantendo identidades culturais e sociais dos países e regiões. Percebe-se uma sobreposição de interesses: de um lado o interesse comercial do Mercado Comum e, de outro, interesses de educação de qualidade para todos.

Como nos mostra GADOTTI (2007), existiram diversas tentativas de integração da América Latina, todas essencialmente baseadas em critérios econômicos ou políticos. O Mercosul, de forma inovadora, coloca em sua pauta de discussão outros aspectos, como os sociais, os políticos e os culturais. A educação entra na pauta do Mercosul como um importante papel de integração. Para Gadotti, “a educação poderá constituir-se no grande espaço solidário de os países da sub-região participar ativamente na criação de um pensamento social, científico, técnico, político e de apoio ao surgimento de novas sociedades no futuro” (p.9).

DURHAM (1998) já demonstrava que a forma de integração regional na América Latina passou a sofrer modificações. Os sistemas de ensino superior deveriam adaptar-se às condições de desenvolvimento, melhorando seus níveis de qualidade, garantindo igualdade nas suas formas de funcionamento e eficácia de suas operações. Para a autora, o propósito da integração deveria estar além do econômico e contribuir para o entendimento dos diagnósticos que movimentam o debate acerca das funções sociais da educação superior que orientam políticas acadêmicas, políticas públicas, movimentos políticos e demandas sociais nas sociedades capitalistas da atualidade.

Existem correntes que acreditam que o SEM esteja conferindo ao Mercosul a busca e consolidação de um projeto próprio de integração latino-americana, mas ele ainda hoje se limita a um conjunto de acordos justapostos de trocas mercantis. Há uma pressão pela homogeneização das diferenças ante as várias formas de ensino existentes. Isto evidencia o porquê, apesar de vários acordos já terem sido firmados em todos os

níveis educacionais na América Latina, o avanço de convergência do ensino superior aconteça em ritmo menos acelerado do que Bolonha.

### 3.1. A expansão do ensino superior na América Latina

Na América Latina, a expansão dos sistemas de ensino superior veio responder a uma demanda crescente por formação universitária (KLEIN e SAMPAIO, 1994). As autoras apontam que o Ensino Superior deixa de ser o ensino da elite e passa a ser um ensino das massas, essencialmente da classe média:

essa demanda provinha, sobretudo, de uma classe média que também se expandia rapidamente em função das altas taxas de crescimento da economia e de seu ritmo de terceirização. Na realidade, esse processo marca um ponto de inflexão nos sistemas de ensino superior: o padrão orientado para a formação das elites e da burocracia governamental se esgotara, colocando a necessidade de redimensionar o sistema em direção a um ensino de massas, capaz não só de absorver um contingente crescente de candidatos como também de formar, em ritmo acelerado, profissionais em novas carreiras e áreas de especialização. (p.4)

A Tabela 1 reflete o expressivo crescimento do ensino superior no Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2010), com dados comparativos de 1994 e 2001, conforme se observa a seguir:

**Tabela 1: Ensino Superior: Matrículas na graduação: Brasil 1994-2001**

<b>ANO</b>	<b>Número de matrículas</b>	<b>Instituições Públicas</b>	<b>Instituições privadas</b>
<b>1994</b>	1.661.034	690.450	970.584
<b>2001</b>	3.030.754	939.225	2.091.529
<b>Crescimento</b>	82%	36%	115%

Fonte: INEP, 2010.

O número de matrículas, conforme se observa na Tabela 1, aumentou em 82% de 1994 a 2001. Os dados mostram também que houve paralelamente um crescimento substancial do número de instituições privadas de ensino superior, com um crescimento numérico de 115%.

Este crescimento se mantém nos anos seguintes. BROVETTO (2002) aponta que, na América Latina, durante a segunda metade do século XX, o número de estudantes matriculados em cursos superiores passou de 270 mil para oito milhões.

Dados do último Censo da Educação Superior do MEC mostram que o número de ingressos, evidenciado pelo número de matrículas, continuou a aumentar em todas as regiões do Brasil, conforme se observa à Tabela 2.

**Tabela 2: Evolução do Número de Ingressos por Vestibular e Outros processos seletivos segundo a Região e a Unidade da Federação - Brasil - 2000 – 2007**

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Total</b>		<b>10.585</b>	<b>12.155</b>	<b>14.399</b>	<b>16.453</b>	<b>18.644</b>	<b>20.407</b>	<b>22.101</b>	<b>23.488</b>
<b>Norte</b>	<b>Total</b>	<b>708</b>	<b>843</b>	<b>1.200</b>	<b>1.306</b>	<b>1.527</b>	<b>1.482</b>	<b>1.649</b>	<b>1.792</b>
	RO	97	100	125	140	150	178	180	198
	AC	24	60	75	80	85	57	142	147
	AM	194	220	369	413	399	395	429	474
	RR	18	21	23	27	48	54	80	89
	PA	279	286	339	372	426	450	463	522
	AP	15	18	34	46	62	75	90	100
	TO	81	138	235	228	357	273	265	262
<b>Nordeste</b>	<b>Total</b>	<b>1.662</b>	<b>1.978</b>	<b>2.514</b>	<b>2.927</b>	<b>3.318</b>	<b>3.560</b>	<b>3.944</b>	<b>3.963</b>
	MA	115	155	309	410	575	592	568	540
	PI	297	409	494	588	569	555	574	420
	CE	161	185	236	263	311	326	373	391
	RN	152	166	213	255	248	252	284	283
	PB	130	137	150	165	186	208	239	255
	PE	234	277	325	363	398	447	509	541
	AL	91	101	123	143	153	152	205	232
	SE	134	138	144	141	149	160	183	206
	BA	348	410	520	599	729	868	1.009	1.095
<b>Sudeste</b>	<b>Total</b>	<b>4.844</b>	<b>5.489</b>	<b>6.341</b>	<b>7.394</b>	<b>8.545</b>	<b>9.549</b>	<b>10.341</b>	<b>11.090</b>
	MG	974	1.107	1.412	1.726	2.105	2.342	2.661	2.856
	ES	205	257	325	357	393	437	466	484
	RJ	973	1.089	1.179	1.339	1.485	1.603	1.713	1.876
	SP	2.692	3.036	3.425	3.972	4.562	5.167	5.501	5.874
<b>Sul</b>	<b>Total</b>	<b>2.382</b>	<b>2.682</b>	<b>2.949</b>	<b>3.252</b>	<b>3.561</b>	<b>3.893</b>	<b>4.141</b>	<b>4.472</b>
	PR	817	978	1.114	1.264	1.356	1.494	1.614	1.757
	SC	616	688	745	844	943	1.049	1.095	1.145
	RS	949	1.016	1.090	1.144	1.262	1.350	1.432	1.570
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Total</b>	<b>989</b>	<b>1.163</b>	<b>1.395</b>	<b>1.574</b>	<b>1.693</b>	<b>1.923</b>	<b>2.026</b>	<b>2.171</b>
	MS	246	274	297	326	334	360	383	387
	MT	229	259	271	323	370	426	450	483
	GO	296	384	533	613	646	712	754	811
	DF	218	246	294	312	343	425	439	490

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

Muito embora também exista um crescimento da educação superior federal (portanto pública) no Brasil, o crescimento substantivo do setor educacional privado mostra que a educação superior sai da esfera de controle governamental e entra na esfera



de interesse privado, inclusive com financiamento público para a população de baixa renda nestas instituições, por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES ou do Programa Universidade para Todos - PROUNI. Dada a alta taxa de inadimplência dos alunos nas universidades pagas<sup>12</sup>, o FIES e o PROUNI beneficiam o setor privado ao garantir a subvenção estatal.

O Censo constatou, entretanto, uma desaceleração do ritmo de crescimento do setor. A expansão foi de 140% no número de matrículas no Brasil de 1997 a 2006, mas, entre 2005 e 2006, o crescimento foi de 5%. O crescimento do número de instituições também acompanhou o expressivo crescimento de 1997 a 2006 - 152%. E o número de instituições cresceu 4,8% de 2005 a 2006, evidenciando a diminuição no ritmo de crescimento do setor, como mostra a Tabela 3.

**Tabela 3: Desaceleração do ritmo de crescimento do setor educacional superior no Brasil**

	<b>Aumento do número de matrículas</b>	<b>Aumento do número de instituições</b>
<b>Período: 1997-2006</b>	140%	152%
<b>Período: 2005-2006</b>	5%	4,8%

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

A constatação da desaceleração do crescimento do setor afeta diretamente o ensino superior privado, que detém 74% dos alunos matriculados e 89% das instituições de ensino superior do país.

---

<sup>12</sup> Pesquisa do Sindicato das Empresas Mantenedoras do Estado de São Paulo - SEMESP revelou que, em 2008, a taxa de inadimplência atingiu 24,5%, o nível mais alto desde 1999.

A América Latina só recentemente e, com muitas deficiências de qualidade, alcançou taxa bruta de matrícula<sup>13</sup> no ensino superior, em 2000, de 21% (RAIZER, FACHINETO e BAETA NEVES, 2007), a menor taxa quando comparada aos demais níveis de ensino (médio e fundamental).

A taxa bruta de matrícula universitária é definida pelo Instituto Política y Democracia de América Latina y el Caribe (IPD) como o total de matrícula nas universidades, independente da idade, expressa como um percentual da população com idade escolar universitária.

Esta taxa pode ser maior que 100% devido à inclusão de indivíduos acima ou abaixo da idade escolar universitária. Taxa de 100% ou mais indica que o país está, em princípio, com uma infraestrutura educacional habilitada para acolher toda sua população com idade de frequentar a universidade, ou seja, tem uma grande capacidade de educação universitária.

Dados da UNESCO mostram que a taxa bruta média de matrícula na educação superior na América Latina é de 34% em 2009, muito embora exista grande variação entre os países. Essa taxa é superior à média do resto das regiões em vias de desenvolvimento, com exceção da Europa do Leste (49%), mas inferior às taxas médias de regiões desenvolvidas como Europa Ocidental (60%), América do Norte (72%) e Oceania (76%).

Observa-se que, muito embora a taxa de matrícula tenha aumentado na América Latina, especialmente no Brasil, Chile e Panamá, os dados estão expressivamente aquém de um atendimento a 100% da população. Uma das principais causas apontadas para esta situação é o gasto médio com educação na região: só 4,2% do Produto Interno Bruto – PIB. Este dado representa o terceiro mais baixo depois da Europa do Leste,

---

<sup>13</sup> Página consultada: <http://www.politica-democracia.com/al-america-latina/ind-educacao.htm> , em 20/07/20.

América Central e África Subsaariana. A maioria dos países em fase avançada de desenvolvimento investe de 6% a 8% de seus PIBs em educação (CADAVID, 2010).

KLEIN e SAMPAIO (1994) apontam que a maior demanda pelo ensino superior caracteriza-se por um redirecionamento do ensino de elites para um ensino de massas, capaz não só de absorver um contingente crescente de candidatos como também de formar, em ritmo acelerado, profissionais em novas carreiras e áreas de especialização.

No Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), definiu como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso à educação superior. O Gráfico 1 mostra o expressivo crescimento do setor público federal no Brasil, apontando o número de Universidades Federais existentes a cada ano, de 2003 a 2010. Por meio de um maior número de escolas públicas federais, o governo brasileiro prevê um maior acesso ao nível terciário ou superior.

**Gráfico 1: Número de Universidades Federais no Brasil - 2003-2010.**



Fonte: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81) com acesso em 31/05/10

O REUNI visa a congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Por outro lado, cabe ressaltar que a massificação da educação superior proporciona também a desvalorização do diploma e acaba, por fim, apenas protelando o ingresso do jovem no mercado de trabalho, aliviando momentaneamente uma pressão social forte e crescente.

O problema central, a diminuição de postos de trabalho, faz com que apenas mais escolarização e qualificação não sejam suficientes para resolver tal tensão. A pressão apenas tende a ser transferida para níveis de ensino mais seletivos e/ou mais elevados: é o que ocorre com o aumento da procura por vagas em cursos de pós-graduação." (CATANI e HEY, 2007, p. 417)

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ANDES – Brasil – aponta em relação à massificação do ensino superior, especialmente em relação ao REUNI, que a expansão deste nível de ensino não é acompanhada de padrões de qualidade educacionais<sup>14</sup>. O problema da qualidade no ensino superior é um problema complexo. Aspectos culturais, políticos, legais e organizacionais devem ser levados em conta sob pena de não se conseguir avaliar adequadamente as consequências das políticas e ações educacionais implementadas (CRUBELLATE, 2004).

Cabe ressaltar também que, muito embora tenha aumentado significativamente nos últimos anos o número de alunos no ensino superior, no Brasil, por exemplo, segundo dados do Sindicato das Empresas Mantenedoras do Estado de São Paulo (SEMESP), este número está restrito a apenas 13,7% dos jovens de 18 a 24 anos.

---

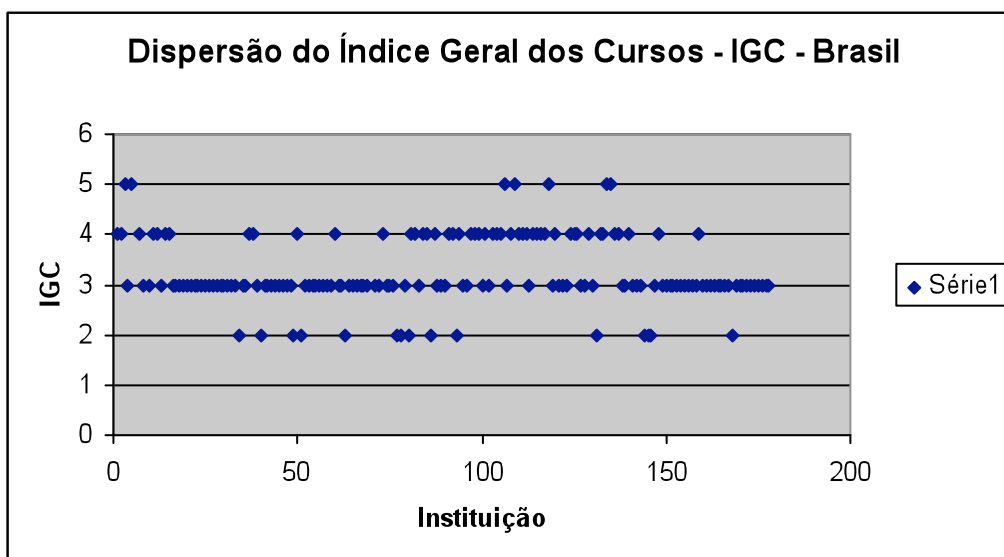
<sup>14</sup> Página consultada: [http://www.andes.org.br/bol\\_especial\\_adunb\\_agosto07.pdf](http://www.andes.org.br/bol_especial_adunb_agosto07.pdf) , em 12/12/09.

Sobre a qualidade da educação superior, a Pesquisa de Opinião Executiva 2007-2008 do Fórum Econômico Mundial evidencia que os empresários sul-americanos opinam que seus sistemas de educação superior não satisfazem às necessidades de economias competitivas, muito embora esse empresariado perceba uma qualidade de nível intermediária a alta nos cursos universitários tecnológicos (escolas de gestão e negócios), ou seja, nos cursos profissionalizantes específicos (CADAVID, 2010).

O Instituto Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, o LLECE, em 2008, coordenado pela UNESCO, apresentou os resultados de uma nova pesquisa que avaliou a realidade de quase 200 mil estudantes de 3.000 escolas, envolvendo 16 países: Chile, Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e, inclusive, Cuba. Esse estudo assinalou as enormes desigualdades educacionais que se registram no continente. O Brasil, a Colômbia, o Peru e a Argentina acham-se dentro da média regional latino-americana. Cuba foi o país que obteve os melhores resultados (TROJÁN, 2009).

No Brasil, o Índice Geral de Cursos – IGC - avalia os cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Na graduação o cálculo é baseado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por indicadores da avaliação do corpo docente, por indicadores de avaliação da infraestrutura e por indicadores da estrutura pedagógica institucional, dados estes que compõem o Conceito Preliminar de Curso (CPC). O resultado final do IGC é dado em valores contínuos de 0 a 500, em faixas de 1 a 5. Na pós-graduação os dados são obtidos por indicadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O gráfico 2 mostra a dispersão do IGC 2008.

**Gráfico 2: Dispersão do índice IGC das Instituições de Ensino Superior no Brasil-2008**



Fonte: Inep/MEC, 2008

Pelo gráfico observa-se que existem poucas Instituições de Ensino Superior (IES) com IGC máximo, isto é, cinco. Verifica-se que a maioria das instituições encontra-se com média três de IGC. Notas abaixo de três são consideradas ruins pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, o que confere, inclusive, a prerrogativa de desativação de cursos.

CRUBELLATE (2004) observa que as IES, no Brasil, cujos dirigentes declararam rejeitar parcialmente as pressões legais-regulativas, os parâmetros oficiais têm relação apenas com a imagem perante o mercado e as instâncias oficiais de avaliação.

Nessas IES os parâmetros não foram, em geral, relacionados com eficiência de ensino, mas apenas com obtenção de legitimidade e com a necessidade de evitar sanções legais, sendo que seus dirigentes têm como referência, para justificar suas ações, elementos predominantemente legais-regulativos e normativos do ambiente. (p. 7)

Mesmo considerando, como nos aponta SCHWARTZMAN (1989, p.43), que “a hegemonia das universidades em relação às formas superiores do conhecimento parece ser hoje maior do que nunca”, como visto, já em meados do século passado a característica de domínio do saber superior inicia uma virada rumo aos interesses econômicos. Inicia-se também um período onde a economia diz à universidade qual deve ser sua tônica de ensino e pesquisa. A universidade a serviço do capital reforça o pólo onde o nível superior se consolida e se mantém.

Observamos que ocorreu um expressivo crescimento do ensino superior em todo o continente latino-americano, especialmente no setor privado. Fatores como o desmantelamento da universidade pública, cortes de verbas para a educação, necessidade de o estudante ter que trabalhar durante o período de estudos e buscar o ensino no período noturno (ofertado em princípio apenas por escolas privadas), contribuem significativamente para aumentar as estatísticas que indicam este aumento (SANTOS, 2010).

DURHAM (1998) reitera que uma das tarefas fundamentais para a formação de uma política de ensino superior é a de se reavaliar o papel do ensino particular, uma vez que nele estão incluídas tanto instituições idôneas e competentes, como meras empresas de ensino, sem compromisso mais sério com a Educação. Para tanto, CHAUI (2001) nos diz que urge repensar o papel social da educação superior, possibilitando uma reflexão sobre a finalidade da educação e o papel da Universidade Pública como instituição social. Para a autora há hoje uma crise na universidade, na sua finalidade e no seu sentido, justamente porque em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra para um mercado sempre incerto.

### 3.2. Formação profissionalizante na América Latina

No Brasil, o sistema de curso superior era formado inicialmente (início do século XIX) por cursos isolados. CUNHA (1989) descreve que o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, datado de 1931, considerava Universidade a instituição que

reunisse três das quatro unidades seguintes: Faculdade de Medicina; Escola de Engenharia; Faculdade de Direito e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O autor mostra que em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que resultou da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito.

A Universidade tinha como função ministrar instrução de cunho eminentemente prático e profissional (NÉBIAS, 1996). Segundo a autora, apenas as Universidades de São Paulo (1934), do Distrito Federal (1935) e Nacional de Brasília (1961) nasceram de uma ideia adequada de Universidade, “iniciaram uma tradição universitária no Brasil e, apesar dos desvios, criaram um modelo não reduzido ao ensino profissionalizante, pelo qual as universidades passam a assumir a responsabilidade pela formação acadêmica e pela formação científica.” (p. 31).

Quanto ao Ensino Tecnológico, modalidade em crescimento no Brasil, surgiu nos Estados Unidos, há algumas décadas, pouco antes da virada tecnológica da indústria norte-americana, com o objetivo de qualificar e reciclar rapidamente os profissionais responsáveis pelo sucesso das economias nacionais.

A educação brasileira recebeu influência do modelo americano e, desde o final do século XIX, iniciou um processo de discussão em torno das questões sociais relacionadas ao papel da escola e da sua organização, apresentando forte preocupação de alinhar o modo técnico e científico às atividades pedagógicas (CUNHA, 2005). O autor coloca que o primeiro Ministro da Educação do Brasil, Francisco Campos, subdividiu o ensino secundário de forma a se efetivar o ensino profissionalizante de um lado, e o preparatório para o superior de outro. O curso secundário não profissionalizante foi regulamentado em 1931<sup>15</sup>, dividindo-o em dois ciclos e com uma clara definição de caráter preparatório para o ensino superior e para as elites.

O Estado, nos países da América Latina, deliberadamente apoiou a formação para o mercado de trabalho, prestando um serviço ao setor produtivo - quer do setor privado,

---

<sup>15</sup> A regulamentação ocorreu pelo decreto n. 19.890/31.



quer do setor produtivo estatal (GALLART, 2002). Houve formação técnica profissional subvencionada pelo Estado.

Muito embora o ensino dos ofícios no Brasil tenha tido origem com os jesuítas para "domesticar" a mão de obra indígena a serviço dos portugueses, as instituições voltadas para a formação da força de trabalho formaram-se, a partir da década de 1920, nas escolas ferroviárias, notadamente pela expressiva expansão das ferrovias no final do século XIX (BRYAN, 2008). Posteriormente, as escolas ferroviárias foram, na década de 1940, absorvidas pelo SENAI, dando início à criação de organismos estatais que formam profissionais para o indústria (GALLART, 2002), conforme vemos a seguir:

- A primeira iniciativa com as escolas ferroviárias, posteriormente absorvidas pelo SENAI, é acompanhada pela fundação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946;
- O Uruguai, no mesmo ano, inaugura a Universidad del Trabajo (UTU – 1942);
- A Colômbia, após alguns anos, inaugura o Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA - 1956);
- A Venezuela surge com o Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE - 1959);
- No mesmo ano, a Argentina inaugura o Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET - 1959) e a Universidad Tecnológica Nacional (UTN);
- No Peru, em 1961, surge o Servicio Nacional de Aprendizaje en Trabajo Industrial (SENATI – 1961);
- A seguir, na Costa Rica, o Instituto Nacional de Aprendizaje (INA – 1963);
- Em 1966 o Chile inaugura o Instituto Nacional de Capacitación (INACAP);
- No mesmo ano, o Equador surge com o Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP – 1966);
- Em 1971, o Paraguai, com o Instituto Nacional de Promoción Profesional (SNPP);

- Logo após, Honduras com o Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP – 1972);
- No mesmo ano a Bolívia inaugura o Servicio Nacional de Formación de Mano de Obra (MANO – 1972);
- A Guatemala cria o Instituto Nacional de Capacitación y Productividad (INTECAP – 1972);
- O Panamá, em 1973, funda o Instituto de la Formación y el Aprovechamiento de los Recursos Humanos (IFARHU);
- A Republica Dominicana, em 1980, inaugura o Instituto Nacional de Formación Técnica y Profesional (INFOTEP).

Como é possível se observar, a formação para o trabalho inicia-se na década de 1940. A partir dos anos 80 faz-se necessário repensar a estrutura voltada para o mercado de trabalho, especialmente considerando que passa a existir a necessidade de uma reestruturação produtiva devido ao processo de globalização e suas consequências de exigências empresariais. Acontecem importantes mudanças no processo produtivo introduzidas pelo novo complexo de reestruturação, como a terceirização de serviços, implementação de novas tecnologias, realocização geográfica de diversas empresas. Passa a ser exigida uma formação básica sólida como fundamento para se adquirir as competências requeridas nas novas formas produtivas. Passam a ser exigidos, também, maiores níveis de formação dos trabalhadores (ALVES, 2000).

Nessa trajetória, a formação de mão de obra especializada para a indústria é explícita por meio de seus próprios órgãos formadores. O portal do SENAI<sup>16</sup> evidencia a razão de sua criação, isto é, a formação profissionalizante a serviço do mercado econômico. BRYAN (2008) coloca que, apesar da maquinização dos processos produtivos, era necessário formar trabalhadores "imprescindíveis para pôr em marcha o processo produtivo" (p. 7). Tratava-se de um aprendizado essencialmente prático, onde os aprendizes executavam seus trabalhos sob a supervisão de seus mestres. A criação do SENAI "resulta das pressões do Estado para que o empresariado industrial assumisse os encargos da formação da sua força de trabalho. Agindo deste modo, o Estado, de acordo

---

<sup>16</sup>Página consultada: [www.senai.br](http://www.senai.br) , em 25/11/09.

com o projeto do governo empossado em 1930, de desenvolvimento nacional e de controle político da classe operária, estabelecia as bases necessárias para a substituição definitiva do artífice estrangeiro, portador de ideologias anticapitalistas, pelo trabalhador nacional, formado sob o controle do capital" (p. 141).

A Universidad del Trabajo del Uruguay –UTU – guarda em seu sítio oficial<sup>17</sup>, a memória de sua fundação em 1942 e atesta sua vocação para a formação para o mercado de trabalho:

A la UTU le compete:

- a) La enseñanza cultural destinada a la elevación intelectual de los trabajadores y a su formación técnica;
- b) la enseñanza completa de los conocimientos técnicos manuales e industriales, atendiéndose en forma especial los relacionados con las industrias extractivas y de transformación de las materias primas nacionales;
- c) la enseñanza complementaria para obreros;
- d) la enseñanza de las artes aplicadas;
- e) contribución al perfeccionamiento de las industrias existentes, fomento y colaboración de las que puedan organizarse;
- f) información respecto a la estructura y funcionamiento de las industrias nacionales;
- g) examen de aptitudes técnicas.

No Chile, em 1976, o Estado passa a canalizar o financiamento estatal por meio de programas que subcontratam a capacitação por instituições independentes. O Estado passa a supervisionar as iniciativas de formação técnica, dentre elas: *Chile Joven, Aprendices etc* (GALLART, 2002).

Para viabilizar um bom intercâmbio e uma convergência do ensino profissionalizante, a América Latina conta com o Centro Interamericano de Investigación

---

<sup>17</sup> Página consultada: <http://www.utu.edu.uy> , em 17/11/09.

e Documentação – CINTERFOR. Trata-se de um organismo da Organização Internacional do Trabalho – OIT – que presta assessoria a Instituições de Formação Profissional na América Latina, México e Caribe. O CINTERFOR, com sede no Uruguai desde 1963, publica relatórios e pareceres e realiza programas para a implementação e para o desenvolvimento da formação técnica nos países membros da OIT.

A missão do CINTERFOR é a de promover o desenvolvimento por meio da aprendizagem e da formação profissional com o objetivo de difundir conhecimentos, experiências e boas práticas de capacitação para o setor produtivo da América Latina e do Caribe<sup>18</sup>.

O modelo dos Centros de Tecnologia na América Latina destaca-se por:

1. Privilegiar a integração da formação profissional e da prestação de serviços;
2. Basear a formação em competências;
3. Orientar a formação para o que os indivíduos alcancem alto grau de empregabilidade;
4. Contar com suporte informático que permita atuar como rede e obter recursos, dados, banco de especialistas etc.” (GALLART, 2002, p. 301)

Neste contexto, no Brasil, por exemplo, desenvolve-se a Rede Nacional de Tecnologia do SENAI, com a proposta de passar da resposta à demanda das empresas a uma ação proativa que permita antecipar-se às alterações futuras desta mesma demanda; ou seja, deve-se ampliar a visão da formação para uma formação por competências e tornar o trabalhador apto para lidar com uma economia globalizada<sup>19</sup>.

No Brasil a educação profissional compõe-se de três níveis: básico, técnico e tecnológico. O básico é a educação não formal, sem regulamentação; o nível técnico,

---

<sup>18</sup> Página consultada:

[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/gestion\\_c/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/gestion_c/index.htm) , em 25/11/09.

<sup>19</sup> Página consultada: [http://www.senai.br/br/atividades/snai\\_ati\\_edp\\_cmp.aspx?idAtv=9](http://www.senai.br/br/atividades/snai_ati_edp_cmp.aspx?idAtv=9) , em 17/11/09.

secundário, tem regulamentação própria; o nível tecnológico é regulamentado pela educação superior (MEC, 2000).

No final da década de 80 o ensino profissionalizante passa a ser oficialmente também da esfera universitária. Por meio da Lei 11892/08 (BRASIL, 2008), o Brasil, por exemplo, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em uma clara demonstração do apoio ao ensino superior técnico e profissionalizante por parte das instâncias públicas.

Desta forma, a América Latina vem hoje reafirmar sua trajetória de ensino profissionalizante, passando do ensino técnico e chegando até o ensino superior. A Universidade tem um histórico recente na América Latina quando comparado ao europeu. Entretanto, há uma similaridade em relação à noção da formação para o mercado de trabalho e do ensino com vistas à competência profissional como parte integrante dos currículos escolares.

A educação tecnológica é assim, no Brasil, de nível superior, com cursos de curta duração – 1 a 2 anos – essencialmente voltados para o mercado profissional, como se pode observar no exemplo da Figura 2.

**Figura 2: Divulgação jornalística de curso universitário de dois anos de duração, no Brasil**



**UNIBAN**  
BRASIL

EDUCAÇÃO PARA A VIDA

## CURSOS SUPERIORES EM 2 ANOS

### INSCRIÇÕES ABERTAS

Cursos de formação específica, que promovem a rápida inserção no mercado de trabalho e atendem à atual demanda por profissionais bem preparados.

<p><b>ADM. E NEGÓCIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bancária</li> <li>- Comercial</li> <li>- Financeira</li> <li>- Hospitalar</li> <li>- de Segurança Privada</li> <li>- de Recursos Humanos</li> </ul> </li> <li>• Logística</li> </ul> <p><b>POLITÉCNICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Ambiental</li> <li>• Design de Interiores</li> </ul>	<p><b>CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de Segurança Pública</li> </ul> <p><b>COMUNICAÇÃO E ARTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moda</li> <li>• Rádio e TV</li> <li>• Marketing</li> </ul> <p><b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Radiologia**</li> </ul>	<p>Mensalidades a partir de</p> <h1 style="color: #800000;">R\$ 239*</h1> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid #800000;"/> <p>Vestibular</p> <h1 style="color: #800000;">31/7</h1>
---	--	---

**INSCREVA-SE PELO SITE [WWW.UNIBAN.BR](http://WWW.UNIBAN.BR)**

<p><small>Programas:</small></p>   	<p><small>Convênio:</small></p>    	<p>*Valores das mensalidades referentes ao 1º ano mediante pagamento até o último dia útil do mês anterior ao vencimento, conforme edital de valores 2010. Consulte outros valores no site. ** Cursos com 3 anos de duração.</p>
--	---	--

UNIBAN SUL	UNIBAN NORTE	UNIBAN CENTRO	UNIBAN OESTE	UNIBAN LESTE	UNIBAN ABC
<p><b>CAMPUS VM</b> R. Afonso Celso, 235 Via Marliana</p> <p><b>CAMPUS CL</b> Estr. do C. Limpo, 3.677 Campo Limpo</p> <p><b>CAMPUS MB I</b> R. A. Sizerland, 1.664 Morumbi</p> <p><b>CAMPUS MB II</b> R. Saida Yúca, 738 Morumbi</p>	<p><b>CAMPUS MC</b> R. Maria Cândida, 1.813 Vila Guilherme</p> <p><b>CAMPUS MR</b> Av. Brasil Lemos, 3.029 Sentana</p>	<p><b>CAMPUS RG</b> Av. Rudge, 315 Campus Eliseo</p>	<p><b>CAMPUS OS</b> Av. 006 Antonomastis, 1.325 Osasco</p>	<p><b>CAMPUS TP</b> Av. Guilherme Giorgi, 1.245 Vila Formosa</p>	<p><b>CAMPUS ABC</b> Av. Rufino Tamfins, 1.501 São Bernardo do Campo</p>

Fonte: Jornal *Folha de S. Paulo*, de 23/07/10.

Esses cursos superiores de curta duração têm, inclusive, docentes muitas vezes sem titulação, pois o essencial é a capacidade de lecionarem preparando para o mercado – são gerentes de banco, executivos financeiros, profissionais com destaque em seus ramos profissionais. Muito embora os cursos tecnológicos tenham regulamentação pela educação superior, os Conselhos de Classe – órgãos normativos profissionais – muitas vezes não o reconhecem como profissão regulamentada. Dados do INEP informam que

esses cursos cresceram 74,7% entre os anos de 2000 e 2002, mais que a totalidade dos de graduação do Brasil, que apresentaram aumento de 36%. Em 2002, existiam no Brasil 636 cursos tecnológicos. Esse crescimento é plenamente apoiado em estudo publicado no Jornal *Folha de S. Paulo*<sup>20</sup>, que aponta que cerca de 70% das maiores empresas brasileiras se ressentem da falta de mão de obra qualificada.

Para CACCIAMALI; PIRES; LACERDA; PIRES; PORTELA (1995) houve mudança no significado do trabalho. Muitas profissões passaram a ter caráter provisório, especialmente considerando as mudanças tecnológicas aceleradas. Por isso, o investimento em formação tecnológica é uma alternativa de curta duração (1 a 2 anos de formação) ao ensino superior tradicional. Apenas 1% dos profissionais no Brasil são tecnólogos. Ao concluir o ensino médio, um jovem que faz um curso tecnológico de qualificação profissional, conforme a pesquisa, tem 48% a mais de chance de conseguir um emprego. Além disso, os salários são, em média, 13% mais altos.

A formação profissionalizante vem acompanhada de um expressivo aumento do número de vagas no ensino superior. O MEC (2009) divulga que em 2008 foram ofertadas 464.108 vagas nos cursos de Educação Tecnológica, registrando só nesse ano um acréscimo de 17,9% em relação a 2007. Especial ritmo de crescimento foi observado em relação aos cursos superiores de tecnologia. Dados do INEP (2008) apontam que de 636 cursos em 2002 ocorreu um salto para 4355 cursos em 2008, contribuindo decisivamente para elevar o número de cursos de graduação.

Diante da perspectiva de aliar o ensino à qualificação profissional, CUNHA (1989) propõe a criação de cursos gerais ao lado dos cursos profissionais, sem visarem ao exercício de profissão regulamentada. O autor propõe a existência de cursos em humanidades, de três a quatro anos de duração, com a finalidade de facilitar a opção profissional do educando. A Universidade passa pela inclusão de fatores econômicos e políticos e pela análise da educação superior como indústria, inclusive ao atrair alunos com suas mensalidades supostamente acessíveis. Do ponto de vista das organizações

---

<sup>20</sup> Página consultada: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3005201026.htm> , em 30/05/10.

industriais, é a universidade se adaptando às novas condições do mercado global (BRUNNER, 2009).

Também com uma postura educacional tecnicista, na Argentina, Honduras, Panamá, El Salvador e nos países do Caribe, o desenvolvimento do ensino profissionalizante se faz usando tecnologias de informação e comunicação, incorporadas nos objetivos das políticas educativas. Em El Salvador, o Plano Nacional de Educação tem como objetivo o desenvolvimento da ciência e tecnologia para “o bem-estar da sociedade”, sendo que o uso de computadores está incluído entre as prioridades básicas do desenvolvimento social. O Plano Estratégico das Bahamas estabelece a utilização de avanços tecnológicos para o progresso em direção a melhorar a educação de todos os alunos e professores (UNESCO, 2007).

Dentro desta concepção formativa, o mercado é quem se encarregará de aprofundar os conhecimentos técnicos conforme suas necessidades (SCHWARTZMAN, 1989). As instituições de ensino superior hoje dão aos indivíduos habilitações e informações básicas para seu ingresso em outras instituições onde, de fato, se produzirão os conhecimentos mais profundos (SILVA, 2006). Isto significa, para o autor, que graduar-se não é garantia de emprego. Os alunos investem em uma maior formação (graduam-se, especializam-se, tornam-se mestres e doutores) na tentativa de obtenção de postos de trabalho. Por outro lado, a distribuição de oferta não é homogênea, ou seja, há concentração de mão de obra em certos segmentos e escassez de profissionais em outros.

A função tecnicista da universidade vem acompanhada de promessas de maior empregabilidade de seus alunos e de uma estreita relação da formação com o mercado de trabalho, como se observa em diversas veiculações universitária na América Latina: Figura 3 (Brasil), 4 (Uruguai), 5 (México), 6 (Argentina), 7 (Chile) e 8 (Brasil).



Figura 3: Divulgação de faculdade privada no Brasil, em sua página principal na Internet

**UVA**  
Universidade  
Veiga de Almeida

**Nossa Universidade**  
**Admissão**  
**Vestibular**  
**Cursos**  
Graduação  
Graduação Tecnológica  
Graduação a Distância  
Disciplinas a Distância  
MBA a Distância  
Pós-Graduação Lato Sensu  
Mestrado  
Cursos de Extensão  
Cursos de Idiomas  
Universidade da Terceira Idade  
**Campi**  
Tijuca  
Barra  
Cabo Frio  
**Campus Virtual**  
Disciplinas Online  
Extensão a Distância  
Graduação a Distância

**VESTIBULAR 2010.2**  
Inscrições abertas  
Tijuca e Barra - 12/06  
Cabo Frio - 13/06

Veja o desempenho de nossos cursos nas últimas avaliações do Enade/IDD/MEC

**CURSOS**

**Graduação e Graduação Tecnológica**  
Os cursos de graduação da universidade são planejados e atualizados conforme a demanda do mercado

**Graduação a Distância**  
A Universidade Veiga de Almeida, integrante da rede ILVB.br, oferece o curso de Administração de Empresas a distância

**Pós-Graduação**  
A Universidade Veiga de Almeida oferece cursos de pós-graduação e MBAs em diferentes áreas

**DESTAQUES UVA**

**ne** Núcleo de Empreendedorismo  
A UVA é uma universidade que incentiva a atitude empreendedora

**CSVA** Centro de Saúde  
O Centro de Saúde da UVA possui diversas especialidades, que trabalham de forma integrada

**Festival de Teatro**  
O XVII Festival de Teatro do Rio, promovido pela universidade, acontece de 3/5 a 5/7

Fonte: <http://www.uva.br/> , com acesso em 21/05/2010.

Na Figura 3, no ícone *Cursos: Graduação e Graduação Tecnológica*, há uma chamada informando que esses cursos são “planejados e atualizados conforme a demanda de mercado”, deixando clara a intenção dos cursos de graduação de se adequarem à prática profissional.

**Figura 4: Divulgação de faculdade privada no Uruguai, em sua página na Internet**



Fonte: <http://www.universitario.edu.uy/> com acesso em 23/07/10.

Na Figura 4 o texto da página principal do Instituto Autônomo do Sur, no Uruguai, faz a chamada: “educação de qualidade vinculada estreitamente ao mundo laboral”.

A Universidad Latinoamericana do México (Figura 5) faz suas propagandas voltadas para alunos que já estão no mercado profissional, com possibilidade ainda de adequação de horários e estruturas de estudos.

**Figura 5: Divulgação de faculdade privada no México, em sua página na Internet**



Fonte: [http://www.ula.edu.mx/programas\\_ejecutivos/Default.aspx\\_com](http://www.ula.edu.mx/programas_ejecutivos/Default.aspx_com) acesso em 23/07/10.

Na Argentina, o ITBA, por exemplo, lança carreiras em função das novas vagas no mercado produtivo, explicitando isto em seu sítio, como se pode perceber na Figura 6.

E ainda no Chile, à Figura 7, o nível técnico superior da Universidad Central de Chile faz a promessa de um futuro bom desempenho no mundo do trabalho. É importante ressaltar que os níveis técnicos superiores são uma realidade bastante presente em dois países da América Latina: Chile e Brasil.

Figura 6: Divulgação de faculdade privada na Argentina, em sua página principal na Internet



Fonte: [http://www.itba.edu.ar/index.php?articulo\\_id=1271](http://www.itba.edu.ar/index.php?articulo_id=1271) com acesso em 23/07/10.

Figura 7: Divulgação de faculdade privada no Chile, em sua página na Internet



Fonte:

[http://www.uccentral.cl/prontus\\_community/site/edic/base/port/inicio.html](http://www.uccentral.cl/prontus_community/site/edic/base/port/inicio.html) com acesso em 23/07/10.

Figura 8: Divulgação em internet de Universidade particular no Brasil



Fonte: <http://www.uninove.br/Paginas/Home.aspx>, com acesso em 21/05/2010

Observa-se na figura 8 a chamada “*Estude na universidade que é sinônimo de empregabilidade*”, uma evidência da ação de marketing e de promessa de emprego, forma atual das universidades proclamarem sua “responsabilidade social”.

A Universidade Federal da Bahia, como mais um exemplo, em seu Programa de Educação pelo Trabalho/PET, informa:

Até o fim de 2008, segundo análise da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Bahia, os atuais cursos de graduação são orientados para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados em seus próprios campos disciplinares, sem aberturas para outras áreas do conhecimento.<sup>21</sup>

Desde o início dos anos 1990 o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD, tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional.

Existem recomendações do Banco para que ocorra uma separação da educação e da capacitação, pois demandariam ações diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Ou seja, o Banco Mundial considera a formação técnica essencial para a produtividade, mas difícil de ser conduzida dentro dos mesmos formatos universitários existentes. Assim, o BIRD faz recomendações específicas a respeito da organização de cada sistema educacional, como a de se concentrar a formação profissional de modo intensivo ao fim da educação secundária. Isso permitiria aos estudantes escolherem entre as diversas ocupações pouco tempo antes da procura de emprego, com maior maturidade e maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos currículos (CUNHA, 2005).

Muito embora a crise do sistema universitário se deva à escassez de recursos, como aponta DURHAM (1998), os principais objetivos das políticas de ensino deveriam ser a ampliação do sistema de ensino superior, a melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento de pesquisa. As reformas estruturais alinhadas com o Banco Mundial têm o objetivo final de gerar um espaço maior para as empresas privadas. É a forma, como diz Eunice Durham, de o Banco Mundial possibilitar que a educação seja transformada em um serviço.

---

<sup>21</sup> Página consultada: [http://xa.yimg.com/kq/groups/20809189/38870799/name/PET\\_UFBA.doc](http://xa.yimg.com/kq/groups/20809189/38870799/name/PET_UFBA.doc), em 02/06/10.

### 3.3. A convergência do Ensino Superior na América Latina

No Brasil, as reformas universitárias são “bastante influenciadas pelo exemplo da política externa, isto é, por modelos estrangeiros” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008). Os autores comentam à p.58 que

qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha.

Experiências de cooperação inter-universitárias e de intercâmbios bilaterais, tais como os existentes entre e Brasil e França<sup>22</sup>, são consideradas exemplos de como as universidades latino-americanas podem buscar soluções além-mar para alguns de seus desafios (BROVETTO, 2002).

SCHWARTZMAN (1989) mostra que existem aspectos comuns a todos os sistemas de ensino superior, tanto do ponto de vista de suas funções quanto de suas eventuais tensões e dificuldades. De fato, a América Latina já trabalha em algumas frentes de integração e convergência do ensino superior (FERREIRA, 2009):

- Convênio Andres Bello (CAB), formado por Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Panamá, Peru e Venezuela, na busca de uma integração educativa.
- Bolívia e Chile, pelo MERCOSUR, estão trabalhando em um Mecanismo de Acreditação de Carreiras de Graduação (MEXA).
- Em 2005 foi promulgado o acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos países do Mercosul: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

---

<sup>22</sup> Por meio do Capes/Cofecub e Rede Santos Dumont, por exemplo.

- Convênio ENLACES – Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, com o objetivo de ampliar os processos de integração econômica e de competitividade no cenário global.

O Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe (IESALC), da UNESCO, apresenta as seguintes redes universitárias<sup>23</sup>:

- Association of Caribbean Tertiary Institutions - ACTI;
- Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración – AUALCPI;
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo – AUGM;
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina – AUSJAL;
- Consejo Superior Universitario Centroamericano – CSUCA;
- Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y El Caribe - RED MACROUNIVERSIDADES;
- Red de Universidades Regionales Latinoamericanas - RED UREL;
- Unión de Universidades de América Latina – UDUAL;
- Associação de Universidades Amazonicas – UNAMAZ;
- Asociación de Universidades y Institutos de Investigación del Caribe - UNICA;
- Agence Universitaire de la Francophonie – AUF;
- Conférence Régionale des Recteurs et des Présidents D'universités des Caraïbes - CORPUCA;
- Red de Universidades Cab por la Integración - RED UNICAB;
- Organización de Universidades Católicas de América Latina - ODUCAL;
- Asociación de Instituciones de Educación Superior Tecnológicas de América Latina y el Caribe – AIESTALC;
- Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica – AUPRICA.

---

<sup>23</sup> Página consultada: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=419&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=419&lang=es) , em 25/05/10.



Existem alguns acordos de cooperação para a formação profissional entre os países. A notícia do SENAI apresentada no quadro a seguir nos fornece um exemplo dessa iniciativa, com especial destaque para a formação para o mercado de trabalho.

#### **Quadro 1: Anúncio do SENAI sobre cooperação na Educação Profissional na América Latina**

##### **Países assinam acordos pelo emprego Educação Profissional**

O diretor-geral do SENAI Nacional, José Manuel de Aguiar Martins assinou convênios de cooperação com organizações do Peru, Uruguai, Argentina, República Dominicana, Colômbia, Chile e Alemanha em outubro de 2009.

O convênio firmado com o Sena, organização da Colômbia congênere do SENAI, prevê a troca de conhecimento entre os dois países. “O intercâmbio é na área de artes gráficas, em que os colombianos detêm grande expertise. O SENAI apresentará sua atuação e será capacitado em certificação profissional, que é uma competência específica do Sena”, ressaltou.

O convênio com a InWent, da Alemanha, que promove educação continuada e o desenvolvimento de executivos, apoiará a formação de peritos do SENAI. “Enviaremos técnicos que serão preparados para a gestão de projetos internacionais com o apoio do governo alemão. É um grande desafio para que possamos amadurecer nessa área, em um ambiente totalmente diferente”, avalia Lamego.

“A formação para o trabalho sempre foi necessária para facilitar o acesso de mulheres e homens ao emprego, mas sua importância se multiplica em tempos de crise”, destacou o diretor regional da OIT para a América Latina e Caribe, Jean Maninat.

“Tivemos a oportunidade de traçar estratégias e divulgar experiências que nos ajudem a melhorar o acesso ao emprego e a combater os déficits de trabalho decente na região”, acrescentou Maninat. “Esses são objetivos que não podemos perder de vista quando aumentam o desemprego e a informalidade”.

De acordo com o último boletim Cepal-OIT, devido à crise o desemprego urbano na América Latina e no Caribe chegará este ano a 8,5%, acima dos 7,5%

do ano passado. Isto significa que haverá cerca de 2,5 milhões de pessoas que engrossarão as filas do desemprego.

A OIT tem destacado a importância da formação profissional em um contexto de crise no Pacto Mundial para o Emprego, adotado em junho, em Genebra, no qual pede “aumentar a igualdade de acesso e as oportunidades em relação ao desenvolvimento de competências laborais e à participação em atividades de formação e educação de qualidade, no marco da preparação para a recuperação”.

Fonte: Conforme sítio do SENAI.<sup>24</sup>

A convergência do ensino superior na América Latina também pode ser verificada por meio do Mercosul. Paralelamente à União Européia os ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram Protocolo de Intenções com o objetivo de tomar “decisões referentes às contribuições que o sistema Educacional possa oferecer ao desenvolvimento das políticas do MERCOSUL”. A educação entrou na pauta do Mercosul desde o seu início (GADOTTI, 2007).

No sítio do MEC<sup>25</sup> a missão do Mercosul Educacional foi apontada como a de “consolidar um espaço de informação e comunicação que facilite a participação e a interação entre os atores envolvidos na transformação da educação e na sua utilização como fator de integração e mudança nos países do MERCOSUL.”

Os acordos que visam a facilitar o processo de reconhecimento e a aceitação de diplomas e títulos em instituições dos países membros são:

- Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio no Tecnico (de 05 de agosto de 1994).
- Protocolo de Integración Educativa y revalida de Diplomas, Certificados, Títulos y Reconocimiento de Estudios de Nivel Medio Tecnico (de 05 de agosto de 1995).

---

<sup>24</sup> Página consultada: <http://www.senai.br/br/Destaque/Destaque.aspx?id=1236>, em 18/11/09.

<sup>25</sup> Página consultada: <http://portal.mec.gov.br>, em 05/11/09.

- Protocolo de Integração Educacional para o prosseguimento de estudos de Pós-Graduação (de 16 de dezembro de 1996).
- Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Post-Grado entre los Países Miembros del Mercosur (de 16 de dezembro de 1996).
- Protocolo de Integración Educativa para la Prosecución de Estudios de Post-Grado en las Universidades de los Países Miembros del Mercosur (de 16 de dezembro de 1996).

No Mercosul Educacional os pilares são:

1. Reconhecimento de carreiras: prerrogativa para mobilidade estudantil e profissional na região.
2. Mobilidade estudantil: sistema de transferência de créditos e intercâmbio entre docentes e pesquisadores.
3. Cooperação interinstitucional ou entre universidades, com ênfase em ações conjuntas, com criação de redes de excelência e no trabalho conjunto.

Dentre as atribuições do Mercosul Educacional destacamos o acordo firmado entre os ministros da educação do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai em março de 1991<sup>26</sup>, quanto aos seus objetivos. As metas são claras: os currículos devem ser reformulados e devem ser introduzidos temas referentes ao trabalho, emprego, produção e inovação científico-tecnológica.

Ressaltamos o disposto no acordo para a área de *Capacitação dos Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico*. Os itens 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 deixam clara a intenção do Mercosul Educacional de aliar as propostas educacionais aos interesses do mercado de trabalho, como pode ser observado:

---

<sup>26</sup> Página consultada: [http://www.sic.inep.gov.br/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=203&Itemid=78](http://www.sic.inep.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=203&Itemid=78) , em 23/08/09.

2.1. Reformulação dos currículos, em todos os níveis, introduzindo temas referentes ao trabalho, emprego, produção e inovação científico-tecnológica;

2.2. Promoção e coordenação de ações de formação profissional e técnica em instituições governamentais e não-governamentais, que respondam às necessidades do mercado;

2.3. Flexibilização dos currículos escolares de modo a permitir respostas rápidas e eficientes às demandas dos setores sócio-econômicos;

2.4. Estímulo para que as instituições educacionais se voltem para as questões referentes ao trabalho e à produção na Região, à pesquisa e à formação de recursos humanos que requer o MERCOSUL;

2.5. Estímulo para que as Universidades se constituam em centros de reflexão e análise dos problemas emergentes de integração regional;

2.6. Criação de Centros de Altos Estudos do MERCOSUL para a investigação permanente dos aspectos necessários ao processo de integração e cooperação.

Na *área 3* do acordo Mercosul intitulada *Integração dos Sistemas Educacionais* (ver em especial o item 3.2) há uma clara demonstração no sentido de se aliar as formações ao mercado laboral. Vejamos os cinco itens dessa área:

3.1. Criação de um conjunto de medidas no sentido de superar as barreiras jurídicas e administrativas, que permita a mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas áreas científicas, técnicas e culturais;

3.2. Implantação de um sistema de informações que possibilite o conhecimento dos dados educacionais relevantes dos Países Membros, assim como o acesso ao conhecimento disponível sobre o mercado de trabalho e setores de atividade;

3.3. Criação de uma rede institucional de cooperação técnica, preferencialmente nas áreas de Educação Pré-Escolar, Fundamental, Média, Especial e de Jovens e Adultos;

3.4. Definição de perfis mínimos de formação profissional e técnica, de modo a possibilitar a equivalência de estudos e títulos, facilitando o exercício profissional nos Países Membros;

3.5. Compatibilização dos perfis para a formação dos recursos humanos de nível superior, especialmente dos conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas e interesses do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos que facilitem a circulação de alunos, docentes e profissionais na Região.”

O item 3.4 mostra a intenção do Mercosul Educacional de se efetivar a equivalência de títulos, aos moldes de Bolonha.

Muito embora o SEM preconize um “sistema de reconhecimento de carreiras como mecanismo de homologação de títulos que facilitará a mobilidade na Região”<sup>27</sup> os acordos são isolados e ainda incipientes para uma efetiva convalidação das carreiras de nível superior.

Em nível de pós graduação, em 2009 foi realizado um Seminário sobre títulos, com recomendação para que sejam feitos estudos dos aspectos comuns aos cursos com vistas à validação dos diplomas em todos os países signatários do acordo.

Em nível de graduação, existem três comissões oficiais de cursos em funcionamento: Agronomia, Engenharia e Medicina. As comissões ainda não definiram diretrizes para validação de créditos ou títulos.

A convergência educacional na América Latina, muito embora com menor agilidade, menor envolvimento das instituições de ensino e, com ações políticas menos enfáticas (PENA-VEGA, 2009), está em conformidade com o preconizado pela União Européia. Isto é possível de ser evidenciado tanto pelos acordos internos dos países latino-americanos, quanto pela aproximação do Mercosul Educacional com Bolonha.

---

<sup>27</sup> Página consultada:  
[http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=37](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=37) , em 23/02/10.

A notícia de 24 de maio de 2007 no portal do Mercosul Educacional também evidencia a tendência de aproximação do Tratado de Bolonha ao Mercosul Educacional:

**FUE SELECCIONADA DIRECTORA DEL PROYECTO DE APOYO DE LA UNIÓN EUROPEA AL PROGRAMA DE MOVILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MERCOSUR**

**Na X Reunión de la Comisión del Programa de Movilidad en Educación Superior del MERCOSUR, que aconteceu na cidade de Buenos Aires, nos dias 17 e 18 de abril de 2007, Cristina García Puster de nacionalidade uruguaia, foi selecionada como Directora del Proyecto de Apoyo de la Unión Europea al Programa de Movilidad en Educación Superior del MERCOSUR.**

Fonte: Sítio do Mercosul Educacional: <http://www.sic.inep.gov.br/> , acesso em 24/05/07

Na América Latina, assim como na União Européia, ressalvadas suas diferenças, a convergência educacional é uma estratégia de fortalecimento do bloco econômico a partir da educação profissionalizante. Essa forma de fortalecimento também se consolida a partir do conhecimento instrumental, muito embora o continente americano não defina politicamente suas estratégias de ensino, com a mesma força que o europeu (PENA-VEGA, 2009).

#### ***4. A COMPETÊNCIA COMO PRINCÍPIO DE UMA METODOLOGIA DIDÁTICA FUNDAMENTADA NA AÇÃO***

O sociólogo suíço com estudos significativos na área da pedagogia e uma das principais referências à Pedagogia por Competências, Philippe Perrenoud, define competência como a faculdade do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos (saberes, capacidades cognitivas, capacidades físicas, informações etc.) para solucionar de forma eficaz uma determinada situação (PERRENOUD, 2000). Para ele, competência compreende atributos de diferentes naturezas:

1. Atributo de conhecimento (saber saber) - trata-se do âmbito cognitivo do desempenho, ou seja, o saber prático e teórico;
2. Atributo de habilidade (saber fazer) - trata-se do âmbito operativo do desempenho, ou seja, saber fazer com eficiência;
3. Atributo de atitude (saber ser, querer fazer) - trata-se do âmbito afetivo e moral do desempenho, inclui traços de personalidade, caráter, valores e crença, projetando profissionalmente, como envolvimento, comprometimento, ética, responsabilidade, disponibilidade e flexibilidade para a abertura a novas visões, empatia, cooperação e solidariedade.

PERRENOUD (2000) caracteriza competência como a capacidade de transferir o que foi aprendido, de ter autonomia na aprendizagem e na resolução de problemas. Para o autor, o enfoque por competência é uma maneira de retomar uma problemática antiga, a de "transferência de conhecimentos", e de empregá-la em uma prática requerida.

A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas. Entre conhecer a noção de juros e compreender a evolução da taxa hipotecária, há uma grande diferença. Os exercícios escolares clássicos permitem a consolidação da noção e dos algoritmos de cálculo. Eles não trabalham a transferência. Para ir nesse sentido, seria necessário colocar-se em situações complexas como

obrigações, hipotecas, empréstimo, leasing. Não adianta colocar essas palavras nos dados de um problema de matemática para que essas noções sejam compreendidas, ainda menos para que a mobilização dos conhecimentos seja exercida. Entre saber o que é um vírus e proteger-se conscientemente das doenças virais, a diferença não é menor. Do mesmo modo que entre conhecer as leis da física e construir uma barca, fazer um modelo reduzido voar, isolar uma casa ou instalar corretamente um interruptor. (PERRENOUD, 1999, p.16)

MARCHESI (2007) define competência como a capacidade de desenvolver-se em um determinado âmbito e de utilização dos conhecimentos necessários, com eficácia, nas atividades e tarefas a ele relacionadas. Ter competência para exercer uma ação ou executar uma tarefa é ter êxito na sua execução, de forma demonstrada e efetivada. Desta forma, a competência necessária deve ser demonstrada em ações.

Trabalhar com o conceito de competências necessariamente envolve a transferência e a mobilização de capacidades e conhecimentos em situações reais (LEBOTERF, 1997). Para RUÉ (2009) “competência é a forma como uma pessoa expressa o conjunto do próprio conhecimento em uma situação concreta” (p.25).

No projeto denominado *Definição e Seleção de Competências* (DeSeCo - Definition and Selection of Competencies) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Organisation for Economic co-operation and Development – OECD, 2002), encarregado de definir e selecionar as competências consideradas essenciais para a vida das pessoas e ao bom funcionamento da sociedade, o termo competência é definido como “capacidade de responder às demandas complexas e levar a cabo tarefas diversas de forma adequada. Supõe uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes e outros componentes sociais e de comportamento que, conjuntamente, devem lograr uma ação eficaz”.<sup>28</sup> A OCDE prevê uma definição de competência derivada da experiência cotidiana de cada indivíduo e ambiente de trabalho.

---

<sup>28</sup> Página consultada: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> , em 24/05/10.



A diversidade de conceitos associados ao termo competência se deve, principalmente, às diferentes correntes de pensamentos dos autores que estudam a matéria. CATUNDA (2007) apresenta a seguinte coletânea de conceitos de competência:

**Andrew Gonzci:** conceitua competência como uma completa estrutura de atributos necessários para o desempenho em situações específicas.

Esta tem sido considerada uma abordagem que trata o indivíduo na sua totalidade, permitindo que várias ações intencionais ocorram simultaneamente e levando em conta o contexto e a cultura do local de trabalho. Ela nos permite incorporar ética e valores como elementos de um desempenho competente. Mesmo não enfatizando especificamente a atuação profissional, este é a principal foco de **Gonzci** quando aborda o tema.

**Julián Muñoz de Priego Alvear:** caracteriza competência como um conjunto de qualidades pessoais que permitem um excelente desempenho em um dado contexto em transformação. A capacidade de aprender, ou seja, o potencial de aprendizagem, a flexibilidade e a capacidade de adaptação são características importantes para o autor. Nesse sentido, há uma valorização de conhecimentos específicos, em especial da linguagem de programação ou de ferramentas de tecnologias da informação.

**Santiago Agudelo:** competência é a capacidade integral que tem uma pessoa para desempenhar-se eficazmente em situações específicas de trabalho. O autor faz uma correlação direta de competência com atividade laboral.

**Guy Le Boterf:** conceitua competência como uma construção, a partir de uma combinação de recursos cognitivos (conhecimentos, saber fazer, qualidades ou atitudes) e recursos do ambiente (informações sobre um determinado assunto, por exemplo) que são mobilizados para o êxito de uma ação.

**Philippe Zarifian:** para o autor, competência também está ligada à atividade profissional. Há no conceito, uma responsabilização pela iniciativa ante uma situação profissional.

Muito embora RUÉ (2009) demonstre que o conceito está cercado de mal entendidos e ainda está sendo construído, para muitos autores, competência relaciona-se tão somente ao sucesso profissional. O autor caracteriza o termo habilidade, “entendido instrumentalmente com relação ao posto de trabalho” (p.29), proveniente de uma relação do homem com a máquina, e sua ampliação no novo contexto social da competência. Segundo RUÉ (2009) a associação do termo – e a consequente reserva a ele – aconteceu porque o conceito de competência no contexto educacional foi mediado por assessores de organismos internacionais (como a OCDE), e por autoridades políticas e administrativas, o que “o tornou suspeito” (p.17).

Habilidade (*skill*, em inglês) remete à formação behaviorista, tão em voga nas décadas de 1960 e 1970 e que priorizava a instrução, não a educação, e não é característica do novo pensar sobre competências. O conceito deve ser visto como uma forma mais ampla de formação, não apenas ligado ao contexto trabalhista, mas também, social, onde existe “um certo grau de domínio, habilidades, recursos e consciência para enfrentar determinado tipo de situação” (p.20). A própria OCDE atualizou o conceito em 2005, reforçando a idéia de se trabalhar as destrezas, atitudes e a comunicação nos indivíduos.

Para FRIGOTTO (2007) o desenvolvimento dos conceitos de competência e empregabilidade significa que “não há lugar para todos e o direito social e coletivo reduzem-se ao direito individual” (p.1138). A valorização do conhecimento se dá também como parâmetro de ascendência ao poder.

RAMOS (2002) discute que as transformações atuais no capitalismo produzem um deslocamento conceitual de qualificação para o de competência, sendo que esta última ganha gradativamente relevância frente à noção de qualificação. Enquanto a noção de qualificação surge no modelo fordista de produção, a noção de competência advém da sua crise, isto é, da renovação do modelo capitalista produtivo. Isto significa que a noção de competência pode ser vista como uma atualização do conceito de qualificação.

FERRETTI (1999) também acredita na atualização dos termos, colocando o conceito como uma forma de o capital se reorganizar para obter uma valorização mais rápida. FRIGOTTO (1989) escreve que a qualificação, diferentemente das

competências, pressupõe uma ausência de regulações sociais. Aplicadas ao mundo do trabalho, as regulações sociais visam a reconhecer o trabalhador como membro de um coletivo e não apenas um indivíduo com um contrato de trabalho (CASTEL, 1998).

Para AMARO (2008), a noção de competência em empresas, nas atividades gerenciais, tende a individualizar as relações e enfraquecer a dimensão de qualificação. As qualificações dos trabalhadores são questionadas e o mercado passa a exigir profissionais com maior iniciativa e que assumam mais responsabilidades. O termo competência aparece, portanto, para expressar as novas características requeridas do trabalhador: iniciativa, flexibilidade, cooperação, autonomia.

Na qualificação deseja-se que o trabalhador tenha a capacidade de executar o que lhe é solicitado. Na competência, espera-se que o trabalhador participe criativamente e de forma comprometida com a empresa no seu desafio de enfrentar a crescente competitividade do mercado, passando a existir uma motivação subjetiva. Além do “saber fazer”, o trabalhador tem que acompanhar as evoluções do mercado, “saber agir” e colocar-se criativamente para poder proporcionar respostas rápidas e inovadoras (ZARIFIAN, 1998). Por isso, acredita LE BOTERF (2007), que possuir conhecimentos ou capacidades não é suficiente para se ser competente. Uma pessoa é competente quando é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja.

RAMOS, CIAVATTA e FRIGOTTO (2008), resgatando a discussão sobre a origem das competências na pedagogia e sua subordinação ao conceito de qualificação, argumentam que essas tendências negam a objetividade do conhecimento, admitindo-se o relativismo e o subjetivismo.

O modelo de competências profissionais integrais estabelece três níveis: competências básicas, genéricas e específicas. A competência básica mostra a capacidade de colocar em prática de forma integrada, conhecimentos, habilidades, atitudes para encontrar situações e resolver problemas. Básica, para estes autores, porque deve estar ao alcance de todos os sujeitos implicados, ou seja, ao alcance de todos os alunos, independentes das condições sociais, sexo ou qualquer outra característica, muito embora RUÉ (2009), por exemplo, entenda o termo básico como muito restritivo, com alusão à alfabetização, preferindo o termo *competência-chave* para

as que aqui denominamos competências básicas. De toda forma, trata-se de capacidade mais do que de conteúdo e deve permitir que os indivíduos atuem de maneira responsável na realidade da vida cotidiana.

Para os autores, para se definir uma competência como básica, é necessário:

- Que contribua com a obtenção de resultados de alto valor pessoal e social;
- Que seja aplicável a uma ampla gama de contextos relevantes;
- Que seja benéfica para toda a população.

As competências genéricas são uma combinação de atributos que se referem a uma formação completa do conhecimento - o desenvolvimento de habilidades práticas e habilidades instrumentais e cognitivas para competir no mundo globalizado (DELORS, 1996).

As competências específicas dizem respeito a uma dada situação, usualmente referidas a uma prática profissional especializada, e se referem a habilidades próprias de cada perfil profissional e de suas especializações.

As competências profissionais são fruto de uma base estável. Esta base, se bem formada, possibilita que a competência profissional ou específica se desenvolva com mais facilidade. Todavia, se não existe uma base, ou se ela está pouco desenvolvida, será quase impossível chegar-se a uma meta, mesmo com o grande envolvimento de todos os participantes. Pode acontecer, por exemplo, de o aluno obter as notas necessárias para a sua aprovação nos exames e que seja oficialmente considerado qualificado para uma função. Se não tiver as bases necessárias, ele não será o funcionário competente que a empresa deseja, pelas competências básicas que lhe faltam. O que importa é “a medida que as competências profissionais estejam completas e possam ser verificadas” (FRAILE e VERA, 2008, p. 10).

O exercício da competência passa por operações mentais complexas (esquemas de pensamento), que permitem determinar e realizar uma ação; as competências profissionais constroem-se em situações de trabalho – portanto em situações práticas. Pode-se, por exemplo, conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-

las no momento oportuno, especialmente se as competências básicas não forem suficientemente sólidas. Ou seja, as competências são elas mesmas saberes ou atitudes e devem ser demonstradas por meio de situações práticas.

O sucesso de uma organização depende do desempenho humano, razão pela qual se desenvolve e se organiza numa forma de atuação sobre o comportamento, que se convencionou chamar de modelo de gestão de pessoas. Assim, gestão de pessoas é a maneira pela qual a empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho, definindo princípios, estratégias, políticas e práticas ou processos de gestão. Por meio desses mecanismos implementa diretrizes e orienta os estilos de atuação dos gestores em sua relação com aqueles que nela trabalham (DUTRA, 2001).

PICARELLI FILHO (1997) atribui vários fatores ao crescente interesse pelo tema “competência”:

1. O crescimento do setor de serviços na economia e a consequente forte demanda por profissionais mais qualificados.
2. A ascensão das empresas de alta tecnologia e de serviços especializados.
3. A reestruturação de empresas, com a reorganização de estruturas hierárquicas rígidas e a implementação de sistemas mais flexíveis.

A ação profissional supõe que o indivíduo deva esmerar-se na construção das suas competências, identificando e construindo seus recursos cognitivos, treinando sua mobilização em situações de exigências profissionais e sendo possuidor de uma postura reflexiva e profissionalizante que o impulsiona a tornar-se condutor de sua formação

Para RUÉ (2009), as competências são de natureza complexa e englobam habilidades, conhecimentos e atitudes dos indivíduos, sem serem reduzidas a uma ou outra dessas características. É importante ressaltar também que competências não devem ser confundidas com aptidão ou inteligência, uma vez que podem ser desenvolvidas e construídas nos indivíduos.

FLEURY e FLEURY (2000) e DUTRA (2001) desenvolveram uma proposta conceitual com a abordagem mais comportamental para a noção de competência nas

organizações, em que os resultados estão atrelados ao desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos. Para DUTRA (2001), a competência está vinculada à capacidade de entrega do indivíduo, realizada a partir da aplicação do estoque de repertórios individuais e organizacionais.

O êxito das ações profissionais pode ser verificado por meio de:

- Competências instrumentais: caracteriza-se como uma habilidade de comunicação, envolvendo a capacidade de expressar ideias de forma lógica e com clareza verbal. Supõe o uso de uma linguagem precisa, específica e concreta.
- Competências transversais: é o desenvolvimento de processos que contribuam para que os indivíduos sejam progressivamente mais ativos, autônomos e colaborativos, considerando o meio social em que vivem. A transversalidade prevê que os conhecimentos sejam oriundos de várias esferas do saber, caracterizando-se inclusive, por atitudes de constante busca pelo aprimoramento e desenvolvimento intelectual.<sup>29</sup>

Essas competências podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Isto significa que devem fazer parte dos currículos escolares, desde o ensino básico, culminando com as tarefas propostas às esferas profissionalizantes, em programas de ensino técnico.

Idealiza-se individualmente o desenvolvimento da carreira profissional para se atingir os objetivos organizacionais. Dessa forma, em uma esfera profissional, o desejo mercadológico fica incorporado ao desejo do indivíduo. Não se trata, portanto, fazer sem consciência, mas sim, fazer de forma a se auferir lucros, de se manter um nível de empregabilidade e de se aprender conforme os interesses mercadológicos atuais. A ideia de competência ganha força, portanto, na capacidade de transformar tecnologia em produto com capacidade de consumo (MACHADO, 2009).

O presente trabalho se volta para a laboralidade, pela sua característica como política de formação superior dos blocos econômicos. A abordagem sobre competências

---

<sup>29</sup> Página consultada: <http://www.uva.es/> com acesso em 21/09/09 , em 13/08/09.

evidencia que elas são atributos requeridos na prática, passíveis de serem testados na realidade dos indivíduos.

Nesse contexto, indivíduos competentes são aqueles que logram êxito nas suas ações. Trabalhar com competências significa que elas, se bem desenvolvidas, permitirão aos indivíduos atingir determinada realização ou desempenho. No âmbito profissional, o bom desenvolvimento de uma base de formação possibilita que a competência profissional ou específica se desenvolva facilmente, com sucesso em suas ações e com uma adequada combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, atitudes e valores éticos.

#### 4.1. A Pedagogia por Competências como base para uma formação integral

Não há reforma da universidade sem reforma do pensamento

Edgar Morin

A educação deve estar inserida em um projeto de sociedade. Ela não pode ser tratada em si mesma, excluída e não constituinte de um projeto social. Não deve compreender o mundo de forma isolada e parcial, gerando uma ruptura do diálogo entre o local e o global. Pensar o ser humano e a dinâmica das sociedades na sua globalidade exige, como aponta MORIN (2000), uma ambição intelectual, uma cultura não confinada e um pensar a complexidade, capazes de promover uma reforma do pensamento.

Para Edgar Morin (2000) é preciso ter um procedimento do espírito que procura rearticular aquilo que a pesquisa especializada separou. Portanto, faz-se necessário unificar em um projeto educacional as ambições e desejos formativos e estar apto a ter uma visão capaz de situar o conjunto A Pedagogia por Competências passa a ser um

instrumento pedagógico a favor do projeto e, como ainda não realizado, trás a ideia do inacabado, da incerteza e do possível.

Como metodologia didática, a Pedagogia por Competências é aquela em que a aprendizagem é o ponto de partida (PUENTE, 2007). Acontece uma transferência desde o processo de ensino até o processo de aprendizagem, com uma transição de um paradigma centrado no professor e seus métodos de ensino, a outro, orientado para o aluno e para as metodologias de aprendizagem.

Trabalhar com competência, em âmbito escolar, envolve optar por problemas e tentar resolvê-los, propondo tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizarem os seus conhecimentos. O problema deve ser realista e estar inserido em uma situação que lhe dê sentido. Trata-se, para PERRENOUD (2000), de uma pedagogia ativa, uma vez que a competência manifesta-se nas ações.

Uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, uma vez que se deve colocar o aluno frente a uma série de decisões que ele deverá tomar para alcançar um determinado objetivo (PERRENOUD, 2000). A aprendizagem por competências está alinhada à aprendizagem significativa: só construímos o conhecimento quando ele faz sentido, quando ele é incorporado à nossa estrutura do saber.

O ensino voltado para a prática do cotidiano já foi concebido por muitos autores, dentre eles Paulo Freire. A pedagogia do oprimido é uma pedagogia problematizadora, sobre a prática e a realidade em busca de um engajamento do indivíduo. Mas, seu objetivo é ser engajada para ser *libertadora* e não para atender a *interesses* capitalistas e *econômicos*, pois, para o autor, todo ato de educação é um ato político.

Segundo Paulo Freire (GADOTTI e ROMÃO, 2005), uma das tarefas fundamentais da educação popular é a de inserir grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico. Isto implica entender e viver a história, como forma de possibilidade de um mundo mais democrático e humano. Aqui podemos inserir tanto a educação formal quanto a informal. Paulo Freire já concebia uma pedagogia que, partindo da realidade concreta e suas formas de interpretação, buscava superá-las e construir um conhecimento novo,



integrava prática e teoria, com o propósito de despertar todos os sujeitos do processo educativo como pressuposto de transformação da realidade.

Uma estrutura curricular baseada em competências organiza-se a partir de necessidades específicas e se sustenta na pedagogia da problematização. Durante o processo de aprendizagem, toda a experiência prática, social ou profissional, adquirida anteriormente ou ao longo da formação, é fundamental para que se edifique significativamente o saber (JAULÍN, 2007). Por isso, RUÉ (2000) chama essa forma de aprendizagem de aprendizagem colaborativa, pois o aluno toma parte ativa nesse processo e obtém vantagens nos planos intelectual, motivacional e social.

A resolução de problemas constitui-se em uma maneira de desenvolver a capacidade resolutive dos alunos, permitindo ajustarem-se às realidades do seu meio. A problematização pode ser dada por situações práticas ou estudos de caso, permitindo que o aluno se coloque ativamente no processo e tome decisões para o desenvolvimento e o desenlace do problema (LOZANO, 2007).

A Pedagogia por Competências prevê competências básicas que são a base para um bom desenvolvimento cognitivo e social e, também, para um bom desenvolvimento escolar. São competências básicas:

1. Capacidade de síntese.
2. Capacidade de análise.
3. Capacidade de autonomia.
4. Responsabilidade.

Para o autor, as competências básicas apenas podem ser estimuladas, pois já existem nos indivíduos e a formação apenas as potencializa. Tais competências não podem ser memorizadas, como os conhecimentos, mas surgem de maneira espontânea quando são dadas as condições necessárias de desenvolvimento. Devem ser estimuladas por meio da formação e escolarização. Por isso, a escolarização básica, de qualidade, é fundamental.

A evolução da formação de um indivíduo, bem como o conjunto de seus conhecimentos, estão diretamente ligados ao tempo que o aluno dedica à sua formação. FRAILE e VERA (2008) apontam que, conforme aumenta o tempo de escolarização, aumentam as competências básicas, ou seja, elas passam a ser melhor desenvolvidas.

Para DELORS (1996), a educação por competências se dá pela combinação e aplicação dos atributos definidos por Perrenoud, conforme descrito no capítulo sobre competências:

1. SABER: conhecimentos.
2. SABER FAZER: habilidades.
3. SABER SER: atitudes.

É imprescindível uma boa base do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e das atitudes dos alunos para se construir competências (ARGUDÍN, 2007). Complementando essa noção, RIOS (2001) aponta que competência significa saber fazer bem, numa dupla dimensão técnica e política, sendo a técnica a do saber e do saber fazer, e a política como sendo saber bem, mediada pela ética, presente nos valores que sustentam o comportamento humano.

RUÉ (2000) faz os seguintes questionamentos, essenciais quando se trabalha com a Pedagogia por Competências: O que queremos que os alunos aprendam? Como vamos ensiná-los? Trabalhar com competências significa, antes de tudo, saber quais atributos desejamos ver desenvolvidos nos alunos e traçar estratégia para alcançá-los.

Para o autor, essas questões remetem à necessidade de resolver o problema da qualidade em termos de melhoria da eficiência do ensino universitário ou de superação de deficiências de qualidade existentes, uma vez que os atributos sendo definidos, com o encadeamento das estratégias de aprendizagem, levam a uma melhor eficiência pedagógica.

Excelência, para Rué, é desenvolver o pensar por conta própria, o desejo de alcançar novos horizontes de conhecimento, desenvolver o gosto para a aprendizagem, a reflexão como uma premissa para aprender a resolver problemas. Ou seja, o desafio da

Pedagogia por Competências é de como aprender, podendo elas mesmas, as competências, serem estimuladas e melhoradas. Portanto, para Joan Rué, “competências podem ser desenvolvidas e transformadas, não são *capacidades* dos indivíduos” (RUÉ, 2009, p.23).

Nesta metodologia, os processos de planejamento, ensino e avaliação devem ser construídos paralelamente. A avaliação se realiza em diversas etapas e momentos da aprendizagem, em um processo de retroalimentação permanente. Estamos mais centrados na aprendizagem do que no ensino. Em razão disso, a todo o momento devemos avaliar a metodologia utilizada, a aprendizagem discente e adaptá-la às necessidades dos alunos, naquele momento.

O processo pedagógico deve sempre ser iniciado avaliando-se quais são as necessidades na relação ensino-aprendizagem. Definidas essas necessidades, são especificadas as competências e seus níveis (básico, genérico ou específico). A partir daí devem ser definidos os meios e estratégias que serão utilizadas, sempre tendo como foco a essencialidade da prática no contexto da aprendizagem. O último aspecto é o da avaliação, ou melhor, a retroavaliação, pois os resultados serão base para correções no processo.

As etapas do processo pedagógico de acordo com a Pedagogia por Competências podem ser observadas conforme o Esquema 1:

Esquema 1: Processo pedagógico conforme Pedagogia por Competências



Fonte: elaborado pela autora

O objetivo do processo é a tomada de decisões para a melhoria do processo de intervenção e obtenção de resultados. A permanente avaliação e a efetivação de reajustes necessários caracterizam o processo.

A pedagogia baseada em competências pressupõe uma constante observação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, uma permanente atualização da forma e da problematização do ensino. A formação diferenciada, tanto dos professores quanto dos alunos (CABERO e BARROSO, 2007), com vistas a um aprendizado colaborativo e compartilhado, são os pilares da Pedagogia por Competência.

Muito embora o papel central seja do aluno, o docente passa a ser o condutor para o alcance do seu pleno desenvolvimento. A ênfase no papel do professor é fundamental, pois ele será o intermediário no processo de pleno alcance da potencialidade de cada aluno. Nos momentos de dificuldades na resolução de um problema, ele deve ser o intermediário na boa condução da solução, como tutores por excelência.

Neste modelo, o professor é um facilitador. Sua figura passa a ser a do que planeja ambientes e experiências de aprendizagem, e não apenas daquele que transfere conteúdos. Os docentes devem se comprometer com o êxito de cada estudante, propondo diversos métodos e ferramentas didáticas para promover o desenvolvimento integral do aluno.

As competências são desenvolvidas sempre frente a situações complexas. Em um curso de medicina, por exemplo, já desde o seu início os alunos se confrontam com problemas clínicos que os obrigam a buscar informações e saberes para identificar os recursos que lhes faltam, adquiri-los e retornarem melhor instrumentalizados. A tarefa dos professores não é, portanto, improvisar situações, mas propor a resolução de problemas de complexidade cada vez maiores. Instrumentaliza-se com saberes para que, em situações emergenciais, as respostas sejam rápidas e precisas.

Conforme nos aponta PERRENOUD (1999), o professor deve ter ao menos quatro principais mudanças de postura, quando defrontados com a forma tradicional de ensino:

1. Reconstruir a relação com o saber, na qual ele não seja necessariamente o detentor do conhecimento. Há que se rever a hierarquização dos saberes, em uma proposta de construção da aprendizagem a partir de uma realidade dada.

2. O professor deve “aceitar” a desordem. Isto significa que as respostas não devem ser dadas ao aluno, mas devem, por ele, ser buscadas ou construídas. Trabalhar com o conceito de competências é aceitar o “não saber” e fornecer o mínimo necessário, deixando o aprendiz buscar as respostas. Deve haver um desejo de conhecimento acompanhado de uma autonomia de aprendizagem.

3. Como o conhecimento deve ser sempre ancorado por uma ação, o professor deve permitir que o aluno verifique as diversas etapas de formação de uma dada estrutura. A abordagem baseada em competências exige que se tome o conhecimento como “desconhecido” desde o início, sendo desejável que todas as etapas do saber sejam descobertas, mesmo as que parecem óbvias ou de fácil compreensão. Em um trabalho centrado em competências, é o problema que organiza os conhecimentos, e não o tradicional discurso docente.

4. A prática docente requer que o professor esteja envolvido em investigação ou aplicação tecnológica dos seus conhecimentos. Ele deve ser um investigador e uma referência dentro da sua esfera de trabalho e conhecimento. A Pedagogia por Competências exige uma transposição didática construída tanto a partir de práticas sociais e profissionais como de saberes descontextualizados.

O estudante deve ser orientado ao longo da sua vida escolar, universitária ou não, por um professor orientador que o ajudará a integrar-se em um contexto prático, realista e cotidiano. O aluno deve adquirir motivação, confiança, autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem e realização.

O conceito de competências em educação tem um limite bastante tênue e pode ser usado para diversas finalidades. Dependendo da finalidade que se deseje, a prática educacional será distinta. Deste modo, um modelo escolar mais tradicional, academicista e conservador, teria o foco na competência-destreza. Em um modelo de aprendizagem crítico, pode-se falar em competências pessoais e ações coletivas, mesmo utilizando habilidades técnicas-práticas como ferramenta.

A Pedagogia por Competências é definida hoje como aquela empregada, na relação ensino aprendizagem, na nova forma globalizada e internacionalizada do ensino superior, devendo existir uma mudança de paradigma do ensino (CACHAPUZ, 2009). Por isso, como já observava SCHWARTZ (1990) ao abordar o tema, há um movimento de racionalização que contamina todas as esferas da vida social, transformando o processo educacional em uma forma para se responder aos imperativos do mercado de trabalho.

Assim, como veremos a seguir, no contexto de Bolonha, a esfera política assume a Pedagogia por Competências como a prática pedagógica responsável pela formação profissional e reforça, por meio da sua prática formativa, o compromisso com a empregabilidade dos futuros profissionais.

#### 4.2. A Pedagogia por Competências como estratégia de crescimento do setor produtivo

Em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior (Declaração de Bolonha – Anexo 3).

A competência, como objeto de ensino e de aprendizagem, vem hoje assumir um papel protagonista e responde em sua origem, às necessidades econômicas e produtivas, vinculadas à capacitação da mão de obra (NAVARRO, 2008), sendo incorporadas pelas estruturas universitárias e educativas atuais. A Pedagogia por Competências assume papel central como a metodologia didática preconizada por Bolonha para aumentar a competitividade econômica do bloco europeu.

No contexto de Bolonha as aulas tradicionais ganham nova dimensão e passa a existir uma postura investigativa do aluno, como parte da construção do conhecimento. Nessa concepção, responsabiliza-se o indivíduo pelo êxito ou não das suas ações profissionais. Existe o desejo de um emprego, de uma boa remuneração, de uma colocação no mercado de trabalho.

Competência, como visto, deve ser demonstrada em ações – e a ação que se espera, em um curso universitário, na concepção de Bolonha, é a ação profissional. A Pedagogia por Competências, nesse contexto, tem um objetivo mercadológico específico. Visualiza-se na implementação de Bolonha, ou na apropriação da

universidade, o meio mais adequado para (re) inserir ou transformar a Europa numa economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica.

Percebe-se assim que, gradativamente, passamos do campo institucional, universitário, da educação, para o campo da economia, do mercado, das relações competitivas entre nações e blocos. Utiliza-se da Pedagogia por Competências para alcançar os objetivos da competitividade, da atratividade, da mobilidade, da empregabilidade e todos os demais objetivos que aparecem descritos na Declaração de Bolonha. (CARDOSO, 2009).

O Seminário de Bolonha sobre empregabilidade, ocorrido na Eslovênia em outubro de 2004 no contexto do processo de Bolonha, é claro ao especificar a necessidade em conferir maior grau de emprego aos alunos, em nível internacional, entendendo empregabilidade como um conjunto de capacidades que dão maior probabilidade de sucesso ao graduado de obter trabalho e nas suas escolhas ocupacionais. Por isso, os processos de produção aliam-se à formação profissional.

Na Espanha, por exemplo, o REAL DECRETO 1393/2007 estabelece que a nova organização de ensino superior deva aumentar a empregabilidade dos alunos, além de cumprir com as normas reguladoras das carreiras profissionais.

Na proposta de desenvolvimento das habilidades laborais dos alunos, o que se pretende é formar um indivíduo com alto grau de empregabilidade e produtivo, muito embora a educação para o trabalho, na busca de uma maior empregabilidade, é avaliada por FERRETTI (1999) como causadora de sentimento de fracasso no trabalhador. Isto significa que, ao desenvolver habilidades individuais com a finalidade de colocação no mercado de trabalho, caso exista uma situação de desemprego, ela pode ser entendida pelo indivíduo como fracasso pessoal e não social.

Podemos definir as funções básicas da educação com relação ao trabalho, como:

- Hábitos, atitudes e valores que predispõem para participar do processo produtivo;



- Competências necessárias para obter emprego e para desenvolver tarefas e responsabilidades:
- Classificar e hierarquizar os indivíduos por nível educativo, área de especialidade, instituição formadora etc.

Um estudo promovido pelo pólo Conselho Social da Universidade da Coruña (FREIRE, 2008) mostra que as competências requeridas pelos empresários sempre são mais altas que as adquiridas pelos graduados. O estudo mostra que as competências mais valoradas, em ordem de importância, são: a responsabilidade no trabalho, a capacidade de trabalhar em equipe, a capacidade de aprender e a motivação pelo trabalho. O estudo conclui que é possível afirmar que a universidade tem um objetivo importante no que se refere às competências necessárias para que os graduados possam levar a cabo um desenvolvimento profissional de acordo com as exigências do mundo laboral.

O termo competência profissional é um termo que qualifica a eficiência econômica das organizações, empresas ou grandes corporações, não discrimina entre o indivíduo competente e o incompetente, mas sim, entre contextos favoráveis e desfavoráveis para a realização de uma tarefa concreta (JAULÍN, 2007). E, dentro do sistema de formação profissional, o que se espera é a transferência de informações precisas ao trabalhador sobre as responsabilidades da profissão escolhida.

A Pedagogia por Competências é derivada da qualificação profissional, com uma noção experimental aumentada. Ela passa a ser usada como a nova ferramenta para formar os trabalhadores.

RAMOS (2002), assim como FERRETTI (2002), utiliza o termo *pedagogia das competências* para as políticas educacionais que guardam uma relação estreita e direta entre educação e trabalho, com base no pressuposto das novas demandas deste último à sociedade. As competências específicas para cada profissão devem necessariamente estar presentes no rol de atividades a serem desenvolvidas em um currículo pedagógico.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC, 2000) define competência como ação e operação mental, que articula conhecimento (o “saber”), as habilidades (“saber fazer”)

e os valores (“saber ser”); no contexto profissional, a competência, em seus âmbitos, deve ser mobilizada com padrões de qualidade requeridos das produções de uma área profissional. Essa mobilização se dá pelo paradigma da competência e reposicionamento do currículo educacional.

No Brasil, o MEC entende que os princípios dos conceitos de educação para laborabilidade vem há muito sendo discutidos, mas com pouca ou nenhuma aplicação efetiva nos modelos educacionais oficialmente propostos. Para o MEC (2000) a relação entre *competência e aprendizagens profissionais* é direta:

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de *competência*, mesmo que ainda polêmico, como elemento reorientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover *aprendizagens profissionais* significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas (p. 10). [grifos nossos]

A Pedagogia por Competências no contexto laboral representa uma forma de ensino e de aprendizagem em que o aluno busca seu desenvolvimento profissional. São incentivadas, durante a formação universitária, práticas de estágio e contatos com empresas. Em contrapartida não são valorizadas práticas de leituras e debates sociais, a menos que estejam diretamente relacionadas ao sucesso profissional imediato.

Os processos de produção aliam-se à formação profissional. Para CATANI , OLIVEIRA e DOURADO (2001) vivemos num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios. Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Qualifica-se para a busca da competência profissional desejada.

Qualificar um indivíduo para uma tarefa já significa torná-lo apto a bem desempenhá-la. Assim, as atividades profissionais subdividem-se por tarefas.

Entretanto, a principal consequência da divisão profissional por tarefas é a ausência de controle do processo de trabalho como um todo, pelo trabalhador. A divisão do trabalho “garante para o capital tanto a posse da técnica quanto do trabalho intelectual... A centralização do processo de trabalho no capitalismo tem implicado a centralização cada vez maior do poder, ou seja, a organização do trabalho está indissolúvelmente ligada às técnicas de produção e de dominação sobre aqueles que trabalham” (FRANCO, 1987, p. 16-17).

Em verdade, há algum tempo já, alguns teóricos do capitalismo vem propondo novos métodos de controle do processo de trabalho que, ao mesmo tempo, garantam a produtividade e permitam resolver alguns dos problemas gerados pela alienação do trabalho. Como conseguir a colaboração do trabalhador no processo de trabalho alienado? Em muitos países capitalistas avançados começam a ser colocadas em prática estratégias como: descentralização do poder, ou seja, a participação dos trabalhadores nas decisões e nos lucros; co-gestão; alimentação gratuita; condução gratuita; formação permanente etc. Além disso, em relação ao próprio processo interno de trabalho, o capital vem implementando experiências, tais como: transferências e rodízios, “enriquecimento” de cargos; organização do trabalho por equipes; círculos de controle de qualidade etc. Onde essas experiências foram realizadas observou-se certo incremento na satisfação pelo trabalho além de aumento de produtividade. Essas medidas dos empresários, no entanto, não eliminam a fragmentação, a alienação do trabalho e a separação entre concepção e execução (FRANCO, 1987, p. 22).

BRAVERMAN (1987), em um estudo dos processos de trabalho da sociedade capitalista, afirma que este sistema de qualificação profissional em realidade desqualifica o trabalhador, pois ele deixa de ter acesso ao sistema produtivo como um todo para especializar-se em habilidades profissionais específicas.

Para que os títulos universitários habilitem ao exercício das atividades profissionais, são estabelecidas condições vigentes nos planos de estudos como garantia de conferir competências e conhecimentos adequados para o exercício profissional.

O modelo de competências profissionais integradas a um plano didático implica promover condições e situações de aprendizagem, com as características de:

- Integração às condições reais de trabalho;
- Identificação e edificação de condições de aplicação reais (práticas de laboratório, trabalhos de campo etc.);
- Alternar momentos de confrontação entre situações reais com momentos de sistematização do conhecimento (teoria);
- Priorizar estratégias didáticas nas quais os estudantes tenham um papel ativo, que lhes permita descobrir e construir conhecimentos por si mesmos;
- Identificar possíveis níveis de desempenho como critérios para a avaliação;
- Promover a aprendizagem através de situações-problema.

Na América Latina destacamos a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil, pela sua concepção em torno da ideia da competência (MACEDO, 2009). Criado em 1998, o Enem explicita em seu sítio oficial<sup>30</sup> que “tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica”, sendo aplicado a alunos que concluíram ou estejam concluindo o Ensino Médio. Nesse sentido, aplicado com propósito de avaliação individualizada, o exame também é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa de estudos universitários.

A utilização do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior já existia à época da sua implantação. O Enem surgiu como uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. O egresso do ensino médio realiza a prova do Enem apontando antecipadamente qual universidade e curso gostaria de ingressar, sendo que o ingresso dependerá da pontuação obtida no exame.

A proposta do Enem tem como um dos principais objetivos aumentar a possibilidade de acesso às vagas federais de ensino superior e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Ou seja, o ensino médio deve adequar seus currículos

---

<sup>30</sup> Página consultada: <http://portal.mec.gov.br> , em 05/11/09.

para que seus alunos obtenham êxito no exame. O Enem 2009 foi dividido em quatro grandes áreas:

- Linguagens e códigos (inclui Português, Educação Física, Artes e Língua estrangeira);
- Ciências humanas (inclui Filosofia, Sociologia, História e Geografia);
- Ciências da natureza (inclui Física, Química e Biologia);
- Matemática e suas tecnologias.

Cada uma das quatro áreas envolve um número de disciplinas que devem ser pensadas e planejadas em conjunto, de forma a ter um currículo escolar interdisciplinar e prático, isto é, voltado para o cotidiano.

A competência pedida pelo Enem é a de compreender as manifestações do cotidiano. A habilidade requerida é a de se analisar como as diferentes expressões se enquadram nessas manifestações. Este exame reforça a noção da formação para as práticas cotidianas.

Diferentemente da avaliação individualizada do Enem, a proposta da Pedagogia por Competências, no contexto de formação integral (PCI), pressupõe uma busca coletiva de soluções. A Pedagogia por Competências no contexto laboral (PCL), por sua vez, reforça a aprendizagem individualizada e concorrencial, na busca do sucesso profissional de cada um, desconsiderando o coletivo.

Um dos grandes estudiosos sobre avaliação educacional, Almerindo Janela Afonso, não trata especificamente do Enem, mas mostra que o processo de avaliação ultrapassa os aspectos técnicos e permite estabelecer uma ponte entre os processos pedagógicos e os processos sociais e políticos. Neste sentido, define a avaliação quer como um instrumento de regulação e controle, quer como um mecanismo de emancipação e desenvolvimento do ser humano, da escola e das organizações. O autor considera que é preciso questionar e verificar a serviço de quem está a avaliação: se é do controle do Estado (do poder coercitivo sobre os professores ou sobre a escola) ou se é um instrumento que permite identificar deficiências, buscando corrigi-las no decorrer do processo pedagógico (AFONSO, 2000).

DIAS SOBRINHO (2003) ressalta que o poder sobre as universidades brasileiras é exercido como controle em que se usam, dentre outros, procedimentos avaliativos. O poder fiscalizador do Estado prioriza resultados em detrimento de processos e serviços educacionais.

O foco nas competências como forma de se atualizar a concepção da formação para o mercado de trabalho pode ser observado no Quadro 2, no qual se observa que o Ministério da Educação do Brasil aponta como um dos seus principais focos, o crescimento do ensino técnico profissionalizante. Em material divulgado no ano de 2000, prevê uma mudança de paradigmas para a educação profissional, passando a adotar uma política educacional baseada em competências. As aprendizagens passam a ter como foco as situações práticas.

**Quadro 2: Pontos essenciais de mudança de paradigma que está no núcleo da reforma da educação, particularmente da educação profissional – Brasil/2000**

<b>PARADIGMA EM SUPERAÇÃO</b>	<b>PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO</b>
Foco nos <b>CONTEÚDOS</b> a serem ensinados	Foco nas <b>COMPETÊNCIAS</b> a serem desenvolvidas / nos <b>SABERES</b> (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de <b>disciplinas</b> .	<b>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio</b> , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: <b>cumprimento do Currículo</b> .	Alvo do controle oficial: <b>geração das Competências Profissionais Gerais</b> .

Fonte: MEC, 2000.

Observa-se pelo quadro os paradigmas que gradativamente devem vigorar sob a óptica de não mais apenas cumprir os dispositivos curriculares, mas sim, de responder às demandas reais laborais.

#### 4.3. As Pedagogias por Competências: dicotomia ou coexistência?

Miró sentia a mão direita  
demasiado sábia  
e que de saber tanto  
já não podia inventar nada

João Cabral de Melo Neto<sup>31</sup>

ROMÁN e FRÍAS (2006) apontam que dentre as missões de qualquer universidade devem estar presentes a formação de cidadãos cultos inseridos em suas atividades profissionais, com atenção a três fatores:

1. Em primeiro lugar, necessidades sociais que vão além dos interesses do mercado laboral, que contemplem a formação na universidade não como uma etapa final, mas como ponto de partida em que não importe tanto a quantidade de conhecimento que se pretende adquirir, mas a capacidade para se atingir um conhecimento inovador e para a sua aplicação prática.
2. Em segundo, o papel da formação permanente como elemento distintivo de aprendizagem convencional e a necessidade de contribuição por parte da

---

<sup>31</sup> In: LIMA, 2007, p.7.

Universidade que, por seu “saber=conhecer”, deve significar um novo “saber fazer”.

3. Em terceiro, a constatação de que a introdução de valores, competências e destrezas na formação dos estudantes universitários exige uma atuação maior por parte das universidades. O conceito de estudante comprometido com o processo de aprendizagem, junto com a orientação permanente por parte da instituição universitária, exige um repensar dos papéis dos alunos e dos professores.

Mesmo considerando que as políticas educacionais devem orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem nos exigentes mercados laborais, a Pedagogia por Competências, na sua essência, não precisa ser profissionalizante.

Há que se considerar que a garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (JAULÍN, 2007).

Assim, a Pedagogia por Competências é utilizada nos contextos de Bolonha e dos ensinos tecnológicos na América Latina como a metodologia didática a favor do corporativismo capitalista. Entretanto, ela pode ser usada para o fim que se deseje.

Denominamos Pedagogia por Competências para a formação Integral (PCI) a estratégia pedagógica utilizada para a formação integral e para o desenvolvimento de competências integrais dos indivíduos. Denominamos Pedagogia por Competências para a formação Laboral (PCL) aquela utilizada para a formação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento de competências profissionais

De forma dicotomizada, esquematizada, mostramos no Quadro 3 as duas formas possíveis de formação a partir da Pedagogia por Competências.



**Quadro 3: Esquema comparativo da Pedagogia por Competências com foco na formação integral e com foco na formação para o mercado de trabalho**

<p><b>PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS para a formação INTEGRAL</b></p> <p><b><u>PCI</u></b></p> <p><b>Utilizada para a formação Integral – Desenvolvimento de competências integrals</b></p>	<p><b>PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS para a formação LABORAL</b></p> <p><b><u>PCL</u></b></p> <p><b>Utilizada para a formação para o mercado de trabalho – Desenvolvimento de competências profissionais</b></p>
<p><b>Formação básica bem desenvolvida, com excelência nos padrões de qualidade de ensino.</b></p>	<p><b>Formação centrada na formação profissional.</b></p>
<p><b>Ênfase na vivência como instrumento de aprendizagem e como base para debates em sala de aulas.</b></p> <p><b>Ênfase em leituras e reflexões.</b></p>	<p><b>Ênfase na prática e vivência profissionais.</b></p> <p><b>Forte contato com empresas.</b></p>
<p><b>Desenvolvimento de competências voltadas para soluções de problemas do cotidiano e para a melhoria das condições de vida.</b></p>	<p><b>Desenvolvimento de competências voltadas para o melhor rendimento do setor produtivo e empresarial.</b></p>
<p><b>Busca de soluções coletivas.</b></p>	<p><b>Busca de soluções individuais.</b></p>
<p><b>Formação integral e social crítica.</b></p>	<p><b>Formação para o mercado de trabalho.</b></p>

Fonte: elaborado pela autora

A PCI é fundamentada em uma formação básica bem desenvolvida, parte integrante de um projeto educacional sólido e integrado entre os vários níveis formativos. Já a PCL é a educação subordinada aos interesses capitalistas e centrada, portanto, na formação profissional tecnicista. Para tanto, a PCI busca debater em sala de aula suas descobertas, em um conhecimento compartilhado e construído conjuntamente.

A PCL, por sua vez, trabalha pedagogicamente a aprendizagem para o “enfrentamento individual e solitário” (LIMA, 2007, p.34). Ambas preconizam a prática para o desenvolvimento da aprendizagem.

Enquanto a PCL caracteriza-se como uma substituta sofisticada da Teoria do Capital Humano, a PCI está além dela.

A Pedagogia por Competências para a formação integral está alinhada à noção de educação sustentável.

O conceito de sustentabilidade relacionado à responsabilidade pelas condições de vida das gerações futuras, conforme reporta VEIGA (2010), exprime “ambições de continuidade, durabilidade ou perenidade, todas remetendo ao futuro da espécie humana” (p.3).

Educação sustentável, assim, é aquela capaz de contribuir para o alcance de melhores condições sociais da geração atual e com a mesma garantia para as futuras gerações. Ela deve necessariamente corresponder a uma construção, em seus fundamentos e princípios, de perspectiva permanente, de uma sociedade digna e igualitária.

Alinhando o conceito à definição da ONU de desenvolvimento sustentável, adotamos o termo educação sustentável como um conjunto de processos e atitudes que atende às necessidades educacionais presentes assegurando a possibilidade de que as gerações futuras satisfaçam as suas próprias necessidades. No presente estudo, educação sustentável se caracteriza como aquela capaz de formar para o mercado de trabalho, garantindo uma formação integral (social, sócio ambiental, cultural entre outras) das gerações presentes e futuras.

É pertinente aqui um paralelo com a ideia de LIMA (2007) sobre a educação em um contexto ambíguo, metaforicamente situada entre a mão direita e a esquerda de Miró. Licínio Lima opta por duas tensões aparentemente antagônicas: a da mão direita, aquela que se adapta facilmente e, portanto, perde a capacidade de se reinventar e a da mão esquerda, menos habilidosa e, portanto, com maior capacidade criativa. Um certo

grau de adaptação é inerente a qualquer projeto educacional, mas ao mesmo tempo a educação deve ser ambivalente e acontecer “ao longo da vida” e não como algo terminado e acabado em si, não como algo vocacional na busca de um ajustamento mercadológico. Lima faz a defesa da educação “ambidestra”.

Da mesma forma, acreditamos que a educação técnica, voltada para o aperfeiçoamento profissional, que tem por base a adaptação e preparo dos indivíduos para “se orientarem no mundo” (LIMA, 2007, p.10) é essencial à sociedade. Mas esta não deve ser a base, a essência de uma política educacional, especialmente se não contemplar uma formação integral e social.

A proposta de se aliar a Pedagogia das Competências à formação integral é apresentada por RUÉ (2000) com seu conceito de aprendizagem cooperativa, aquela em que o aluno participa ativamente, como uma forma de aprendizagem que possui vantagens intelectuais, motivacionais e sociais. A contribuição pedagógica reside, portanto, na mudança na forma de aprendizado. Como nos aponta DIAS SOBRINHO (2002), a universidade deve responder às exigências imperativas do mercado e atender às demandas pedagógicas contraditórias, de modo a redefinir sua identidade atual, determinando novas funções para o ensino superior.

O Tratado de Bolonha começa a olhar para fora da sua comunidade. Passa a estabelecer programas de colaboração de educação superior com países não-membros da UE por meio de iniciativas como o programa *Tuning*, na América Latina e o programa *Tempus* de cooperação com outros países - Balcãs Ocidentais, Europa Oriental, Ásia Central e os países vizinhos do Mediterrâneo (ROBERTSON, 2009).

Nesses programas e buscando viabilizar os novos conceitos pedagógicos, a União Européia propõe-se a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada curso e de cada disciplina. É a maneira de se implantar os currículos por competências e de se adequar o modelo de aprendizagem para o mercado laboral. Esses pontos de referência são dados pelo projeto *Tuning*, como veremos a seguir.

## **5. TUNING: AFINANDO OS CURRÍCULOS ÀS COMPETÊNCIAS**

O Projeto *Tuning* teve início no ano de 2000 com o objetivo de formatar as estruturas educacionais superiores europeias propostas por Bolonha. Trata-se de um projeto que deve ser realizado e idealizado no interior das universidades e nelas testados, para posterior ampliação do conceito da convergência do ensino. *Tuning*, em termos musicais, significa afinar, ou seja, busca-se alinhar os ideários de Bolonha às propostas educacionais existentes nas universidades.

Em 2003, em Berlim – Alemanha, reiterou-se a necessidade de implementar ações com vistas a se “afinar” o Espaço Europeu do Ensino Superior ao Espaço Europeu de Investigação. Os ministros ali reunidos firmaram o compromisso de estabelecer até 2005 medidas relativas ao desenvolvimento de um Marco Europeu de Qualificações (EFQ), cuja linguagem é base para o projeto *Tuning*.

O desenvolvimento do EFQ se baseia, essencialmente, em resultados do trabalho da Iniciativa Conjunta de Qualidade (JQI) e do Projeto *Tuning* (GONZÁLEZ; WAGENAAR e BENEITONE, 2004). De forma concreta, o Projeto, característico do novo modelo educacional de Bolonha, propõe-se a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina.

No âmbito universitário, *Tuning* permite o avanço da reforma curricular, acompanhado da possibilidade de se instaurar estruturas formativas baseadas em competências (PENA-VEGA, 2009). A ideia principal está na reestruturação e revitalização dos currículos, principalmente no que se refere à qualidade das formações, tornando o aluno parte integrante e ativa do aprendizado.

As competências descrevem os resultados da aprendizagem, aplicando-se tanto às competências específicas como às competências genéricas. Os resultados da aprendizagem especificam os requerimentos mínimos para se obter os créditos de Bolonha. Desta forma, a Pedagogia por Competências passa a ser uma referência para a elaboração e avaliação dos planos de estudo. Ela permite flexibilidade e autonomia na

elaboração desses planos, mas, ao mesmo tempo, introduzem parâmetros comuns de equivalência e de objetivos de cada plano.<sup>32</sup>

Vejamos um dos princípios constantes do *Diário Oficial de La Unión Europea* relativa a “la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente”:

El desarrollo y el reconocimiento de los conocimientos, las destrezas y la competencia de los ciudadanos son esenciales para el desarrollo individual, la competitividad, el empleo, y la cohesión social de la Comunidad. Este desarrollo y reconocimiento deben facilitar la movilidad transnacional de los trabajadores y las personas en proceso de aprendizaje y contribuir a cubrir las necesidades de oferta y demanda en el mercado europeo de trabajo. Por consiguiente, conviene promover y mejorar el acceso de todos, incluidas las personas desfavorecidas, al aprendizaje permanente y la participación en el mismo, así como el reconocimiento y el uso de las cualificaciones a nivel nacional y comunitario. (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 23 de abril de 2008, constante do Anexo 2)

*Tuning* é um projeto iniciado por instituições de ensino superior da Europa e expandido para outras regiões, inclusive para a América Latina, que desenvolve pontos comuns de referência para currículos baseados em competências, subdivididos em diferentes áreas.

O Projeto é delineado em quatro grandes linhas, como mostramos:

- Linha 1: definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações;
- Linha 2: definição das competências específicas para cada graduação (conhecimentos e destrezas);
- Linha 3: utilização do sistema europeu de créditos (ECTS) como estratégia de acumulação e transferência;

---

<sup>32</sup> Página consultada: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>, em 26/05/10.

- Linha 4: definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação.

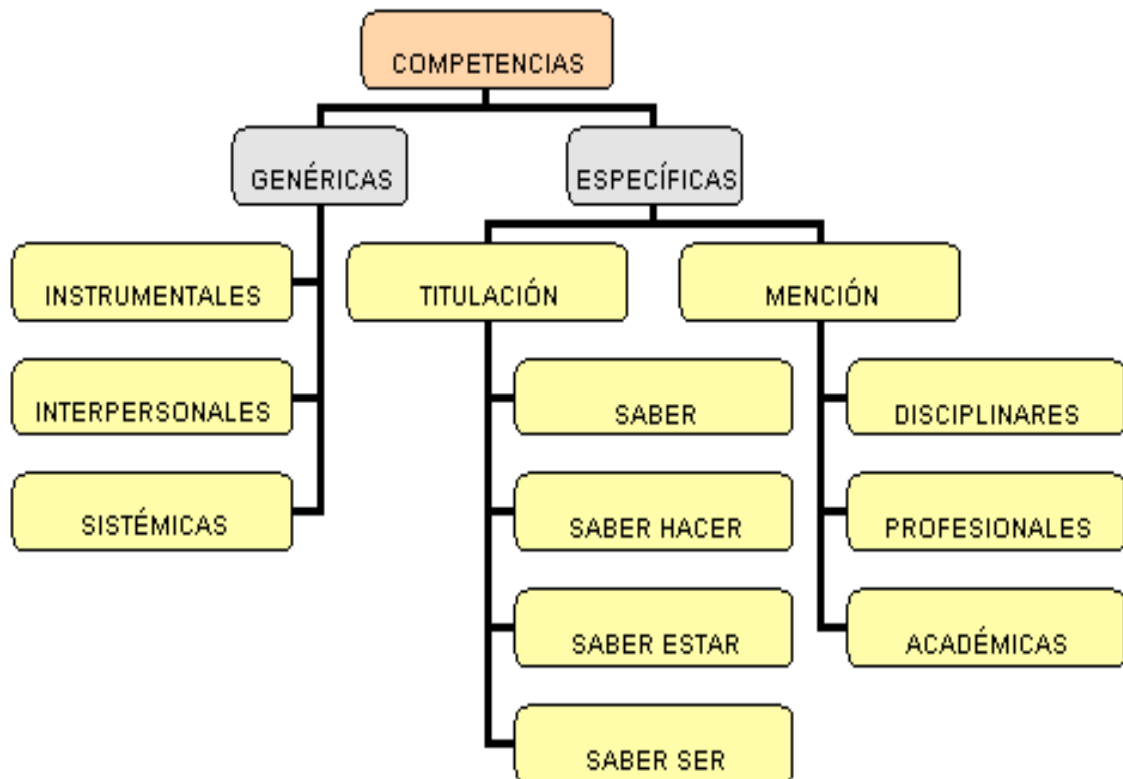
*Tuning* busca pontos de convergência para o reconhecimento das titulações e a fixação de pontos de referência para uma fala e entendimentos comuns (BENEITONE; ESQUETINI; GONZÁLEZ; MALETÁ; SIUFI e WAGENAAR, 2007). Em teoria, não pretendem restringir a autonomia do mundo acadêmico e dos especialistas de cada disciplina e, menos ainda, das autoridades acadêmicas locais e nacionais.<sup>33</sup>

Neste projeto, os diferentes tipos de competências representam uma combinação de atributos - que dizem respeito ao conhecimento e sua aplicação e às atitudes e responsabilidades – e descrevem os resultados de aprendizagem de um determinado programa de estudos. O objetivo é observar como os alunos serão capazes de se desenvolver ao término do processo educacional. Observemos a classificação das competências no Esquema *Tuning*.

---

<sup>33</sup> Página consultada: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/Tuning/Tuning\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/Tuning/Tuning_es.html) , em 23/12/09.

Esquema Tuning: Tipos de competências do Projeto Tuning



Fonte: <http://www.uva.es/> com acesso em 21/09/09

As competências genéricas são as que possuem elementos comuns a todas, ou pelo menos, à maioria das titulações e são essenciais aos indivíduos, independente da titulação escolhida. São atributos como capacidade de aprender, de tomar decisões, de elaborar projetos, destrezas administrativas. O projeto *Tuning* detalha de maneira mais específica as competências:

- **Competências Instrumentais:** habilidades de desempenho relacionadas com as capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas;
- **Competências Interpessoais:** habilidades de desempenho relacionadas com a capacidade de um bom relacionamento social e cooperação;

- **Competências Sistêmicas:** habilidades de desempenho relacionadas à visão de conjunto e à capacidade de gerir um projeto na sua totalidade;
- **Competências específicas:** habilidades vinculadas a uma titulação, o que requer identidade e consistência social e profissional ao perfil formativo.

*Tuning* se propõe a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina do ciclo universitário, graduação e mestrado, nas áreas: administração, educação, geologia, história, matemática, física e química. Outras áreas já estão sendo contempladas. Como as competências definidas descrevem os resultados desejados ao longo da aprendizagem, *Tuning* caracteriza-se então, como uma mediação pedagógica focalizada nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas.

Como as competências propostas são tanto as específicas quanto as genéricas, elas são pontos de referência para a elaboração dos planos de estudos e, portanto, não podem ser rígidas. Mais de 100 instituições representativas dos países da União Européia participaram da primeira fase do projeto (2000-2002), coordenado pelas universidades de Deusto (Espanha) e Groningen (Países Baixos). Nesta primeira fase foi dada especial ênfase às definições das ações:

1. Competências genéricas.
2. Competências disciplinares específicas.
3. O papel dos sistemas de créditos (sistema ECTS).

Na segunda fase (2003-2004), especial atenção foi dada à ação “função da aprendizagem, docência, avaliação e garantias de qualidade”.

Na primeira fase, o *Tuning* europeu realizou um estudo envolvendo professores, profissionais e empregadores de cada uma das áreas de conhecimento. Foram 135 Universidades participantes. Os resultados desse estudo mostram, para os professores de todas as áreas, que a competência mais importante é a capacidade de análise e síntese ou a capacidade de aprender e a capacidade de resolver problemas. Entre os profissionais e empregadores, cujas opiniões se colocaram mais próximas entre si e mais distantes do que pensam os professores, dentre as competências genéricas, ambos destacaram a



capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos (GONZÁLEZ; WAGENAAR e BENEITONE, 2004). Isto demonstra uma expectativa por parte dos empregadores em obterem egressos com conhecimentos práticos para aplicação específica em suas carreiras profissionais.

### 5.1. *Tuning* América Latina: a aproximação latino-americana à política educacional europeia

Para determinar las implicancias del Proceso de Bolonia en la definición de las políticas públicas resulta vital considerar el Proyecto *Tuning* implementado en las universidades chilenas desde el año 2005 (ARGÜELLES, 2009, p.252).

Representantes da América Latina elaboraram um projeto similar ao *Tuning* Europa para América Latina e o apresentaram à Comissão Européia no final do mês de Outubro de 2003, com os mesmos pontos de referência, compreensão e confluência (GONZÁLEZ; WAGENAAR e BENEITONE 2004) no ensino superior, de forma transnacional e transregional.

*Tuning* América Latina é financiado pela União Européia com a proposta de realizar estudos comparativos das habilidades dos currículos de diversas áreas (NOBRE, 2009).

O projeto que começou com 62 universidades, conta hoje com 190 instituições de 19 países da América Latina (NOBRE, 2009). As universidades participantes foram selecionadas pelos Ministérios de Educação, Conselhos de Educação Superior e/ou Conferências de Reitores de cada um dos países latino-americanos.

Em março de 2005 ocorreram duas Reuniões na Argentina (Buenos Aires) e outra em agosto, no Brasil (Belo Horizonte). Em fevereiro de 2006, com um maior número de

universidades participantes e a inclusão de novas áreas de conhecimento, ocorreu a primeira Reunião Geral do *Tuning* América Latina, na cidade de San José, Costa Rica. Com isso, teve início uma nova fase do Projeto, cujos esforços se dirigem ao estudo das Competências Específicas. (GONZÁLEZ e WAGENAAR, 2006)

A necessidade de se confrontar com diferentes crenças e culturas é um percurso imprescindível para assegurar uma formação completa e competitiva em nível educacional internacional. Dentre os princípios básicos observados no projeto *Tuning* América - Latina é essencial a preservação das identidades culturais regionais, a proteção das diversidades de cada país e a autonomia das universidades.

A proposta *Tuning* para América Latina é uma ideia intercontinental, com os seguintes objetivos, conforme assinalado em seu sítio:<sup>34</sup>

- “Contribuir para o desenvolvimento de **titulações facilmente comparáveis e compreensíveis** de forma articulada em toda América Latina;
- Impulsionar, em escala latino-americana, **um importante nível de convergência** da educação superior em quatro áreas temáticas (Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas) por meio das definições aceitas em comum, produto de resultados profissionais e de aprendizado;
- Desenvolver perfis profissionais em termos de **competências genéricas e relativas a cada área de estudos** incluindo destrezas, conhecimentos e conteúdo nas quatro áreas temáticas que são incluídas no projeto;
- Facilitar a **transparência nas estruturas educativas** e impulsionar a inovação através da comunicação de experiências e da identificação de boas práticas;
- Criar **redes** capazes de apresentar exemplos de práticas eficazes, estimular a inovação e a qualidade por meio da reflexão e do intercâmbio recíproco;
- Desenvolver e intercambiar informação relativa ao **desenvolvimento dos currículos** nas áreas selecionadas e criar uma estrutura curricular modelo

---

<sup>34</sup> Página consultada:

<http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=content&task=view&id=171&Itemid=199>, em 23/05/08. Grifos nossos.

expressa por pontos de referência para cada área, promovendo o reconhecimento e a integração latino-americana de titulações;

- Criar **pontes entre as universidades** e outras entidades apropriadas e qualificadas para produzir convergência nas áreas das disciplinas selecionadas”.

*Tuning* América Latina tem quatro grandes linhas:

1. Competências (genéricas e específicas): a Pedagogia por Competências;
2. Formas de ensino, aprendizagem e avaliação: métodos de ensino e envolvimento em diferentes contextos de aprendizagem, tendo o aluno - e seu interesse pelo estudo - como protagonista principal deste processo;
3. Créditos acadêmicos: é a medida de aprendizagem e de equiparação das disciplinas entre os diversos países. Aqui é essencial a boa relação entre as várias universidades, como garantia de mobilidade estudantil e profissional, baseados na correspondência dos conteúdos disciplinares.
4. Qualidade dos programas.

Na página oficial do projeto *Tuning* América Latina<sup>35</sup> são apontadas as competências genéricas e as específicas para cada curso. As Competências Genéricas da América Latina<sup>36</sup>, conforme o Projeto *Tuning* AL, foram assim definidas:

- a) Capacidade de abstração, análise e síntese;
- b) Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática;
- c) Capacidade para organizar e administrar o tempo;
- d) Conhecimentos sobre a área de estudo e sobre a profissão;
- e) Responsabilidade social e compromisso com a cidadania;
- f) Capacidade de comunicação oral e escrita;
- g) Capacidade de comunicação em um segundo idioma;
- h) Habilidades no uso das tecnologias da informação e comunicação;
- i) Capacidade de investigação;

---

<sup>35</sup> Página consultada: <http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/> , em 23/05/08.

<sup>36</sup> Página consultada: <http://Tuning.unideusto.org/Tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246> em 23/05/08.

- j) Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
- k) Habilidades para buscar, processar e analisar informações procedentes de fontes diversas;
- l) Capacidade crítica e autocrítica;
- m) Capacidade para atuar em novas situações;
- n) Capacidade criativa;
- o) Capacidade para identificar e resolver problemas;
- p) Capacidade para tomar decisões;
- q) Capacidade de trabalho em equipe;
- r) Habilidades interpessoais;
- s) Capacidade de motivar e conduzir em direção a metas comuns;
- t) Compromisso com a preservação do meio ambiente;
- u) Compromisso com seu meio sociocultural;
- v) Valoração e respeito pela diversidade e multiculturalidade;
- w) Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
- x) Habilidade para trabalhar de forma autônoma;
- y) Capacidade para formular e gerir projetos;
- z) Compromisso ético;
- aa) Compromisso com a qualidade.

No sítio do *Tuning* América Latina é possível observar as competências genéricas e as específicas fixadas para cada profissão.

KRAWCZYK (2008) acredita que há uma tentativa de integração universitária latino-americana e que ela segue os moldes da União Européia, isto é, “de cima para baixo” (p. 44).

PENA-VEGA (2009) explicita que, ao menos no México, onde o processo foi implementado de maneira hierárquica e sem discussão entre os atores, os avanços acontecem de maneira lenta; ao contrário, nas universidades que promoveram debates e grupos de discussão, os processos encontram-se avançados e com o apoio de todos os setores.

No México, os esforços para se incorporar ao Processo de Bolonha se transformaram em um mecanismo duplo: de um lado a elitização das instituições educativas (as instituições de excelência, globalizadas) e, de outro, a massificação sem qualidade da maioria das Instituições de Ensino Superior, que devem ficar à margem do processo de globalização (PENA-VEGA, 2009). Isto se deve ao fato de muitas universidades oferecerem cursos rápidos, com o objetivo único de colocação do egresso no mercado de trabalho. Alguns alunos, os pertencente à elite educacional, por outro lado, demonstram existir uma demanda por cursos de formação mais completa ou integral.

Na Venezuela, por influência do projeto *Tuning*, algumas universidades iniciaram suas estruturas curriculares com perfis acadêmico-profissionais baseados em competências (PENA-VEGA, 2009).

O Chile é o país na América Latina que mais incorporou em suas discussões a possibilidade de convergência educacional nos moldes de Bolonha. Existem propostas nacionais de flexibilização curricular para transferências de créditos, de validação de títulos acadêmicos e uma expressiva atuação no projeto *Tuning América Latina* (ARGÜELLES, 2009). PEY (2007), por meio do sítio oficial do Ministério de Educação do Chile - área Ensino Superior (MECESUP), apresenta no Quadro 4 a situação do *Tuning Chile* comparado ao *Tuning Europeu*.

**Quadro 4: Comparação do *Tuning* Europeu com o *Tuning* Chileno, segundo PEY**

<i>Tuning</i> PROCESSO EUROPEU	<i>Tuning</i> PROCESSO CHILENO
Declaração de Bolonha em 1999	Início das reformas curriculares em 1999
Processo top-down (de cima para baixo, sem discussões prévias entre os envolvidos)	Processo bottom-up (processo iniciado a partir das discussões com os envolvidos, a partir das bases)
ECTS (sistema de créditos) em implementação avançada	SCT-CHILE (sistema de créditos chileno) em implementación inicial
Mobilidade massiva	Mobilidade incipiente. Processo que interessa como modelo regional
Reuniões de Ministros de Educação e Comissão Européia	Conselho de Vice-reitores Acadêmicos
Convergência do processo	Divergência quanto aos objetivos do processo

Fonte: [www.uctemuco.cl/docencia/seminario/presentaciones/rpey.pdf](http://www.uctemuco.cl/docencia/seminario/presentaciones/rpey.pdf), com acesso em 23/11/09.

O *Tuning* latino-americano aqui é denominado Chileno, porque o Chile, posicionando-se ativamente perante às transformações educacionais propostas, conduziu o processo na reunião no México em 2007 (PEY, 2007).

No Chile, no que se refere ao processo com envolvimento das bases na sua formulação, os informes demonstram uma ativa participação de alunos, empregadores, docentes e funcionários nas definições das competências específicas desejadas por área de conhecimento (PEY, 2007).

O México politicamente apoia os acordos de Bolonha e participa no projeto *Tuning* América Latina sob a responsabilidade da Subsecretaria de Educação Superior da Secretaria de Educação Pública. Consciente das dificuldades de se formar um espaço comum de educação superior em bloco, o país cria um Consórcio de Universidades Mexicanas (CUMex) com o objetivo de sedimentar um espaço comum mexicano de

educação superior, que se orienta desde o início com o objetivo de estabelecer fortes vínculos com o exterior (PENA-VEGA, 2009).

Há uma expressa tentativa de envolvimento das bases e de tornar o *Tuning* América Latina um instrumento a favor da equivalência de diplomação e da facilitação da mobilidade estudantil e profissional. Por isso, como se observa no último item do Quadro 4, os coordenadores da reunião *Tuning* América Latina manifestam que há divergência quanto aos objetivos do processo, pois a formação para o mercado de trabalho não está na essência dos objetivos.

Nessa conferência, priorizou-se promover a reflexão sobre os fundamentos e as implicações da criação de um Espaço Comum Latino-americano de Ensino Superior (PEY, 2007).

É fundamental ressaltar que não existe um sistema de créditos na América Latina, muito embora a UNESCO tenha propostas curriculares para o continente, o que certamente se caracteriza como um fator de dificuldade para a validação de disciplinas entre as IES e de título entre os países do bloco.

A Fundação Getúlio Vargas, conforme dados do último Censo do MEC, pesquisou 71 cursos de pedagogia no Brasil, e destes, 3.513 disciplinas. O que se encontrou foi uma imensa variedade de nomenclatura das disciplinas e uma não correspondência de ementas. Este é apenas um exemplo da dificuldade que a América Latina terá quando iniciar suas referências para a equivalências de títulos.

*Tuning* AL foi concebido como um trabalho conjunto que busca construir linguagens e mecanismos comuns aos sistemas de ensino superior. Ideologicamente é um espaço de reflexão de pessoas comprometidas com a educação superior. Ele é coordenado pela Universidade de Deusto, na Espanha e um dos objetivos é analisar as competências que se relacionam com cada área de formação profissional, o que demonstra a tentativa de aproximação do sistema educacional europeu com o latino-americano.

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

A divisão da sociedade em blocos é uma realidade, muito embora os modelos da União Européia e da América Latina apresentem significativas diferenças e não se encontrem no mesmo nível de integração.

O modelo europeu é o de união de vários países – a União Européia – com referência a diversos aspectos de unificação (como unificação da moeda, um hino – a nona sinfonia de Beethoven, sem letra<sup>37</sup> - uma bandeira, tentativa de uma constituição própria, convergência educacional) e de quedas de barreiras. O modelo latino-americano – Mercosul, por exemplo – é baseado, sobretudo na facilitação de trocas econômicas, pela livre circulação de mercadorias.

A quebra de barreiras na União Européia, além do aspecto de facilitação de trocas econômicas, acontece por meio do Acordo de Schengen, possibilitando a livre circulação de indivíduos. Schengen foi firmado antes até da própria formação da União Européia, em 1985, caracterizando que o acordo de livre circulação de pessoas e o da união continental, são independentes. A mobilidade, uma das metas estabelecidas por Bolonha, é facilitada pelo Acordo de Schengen, muito embora existam países que não tenham assinado um ou outro acordo.

Inicialmente chamada de Comunidade Econômica Européia e depois, Comunidade Européia, a União Européia, é uma união supranacional econômica e política, estabelecida após a assinatura do Tratado de Maastricht em 1992.

O acordo de Bolonha marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e procura estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino superior.

---

<sup>37</sup> Página consultada: [http://www.dre.pt/ue/ue\\_desc.html](http://www.dre.pt/ue/ue_desc.html) , em 12/12/09.



Na América Latina, o Mercosul originalmente constitui-se em um mercado de livre comércio de mercadorias e passa a existir oficialmente em 1991 após a assinatura do Tratado de Assunção. A assinatura para a livre circulação de pessoas do bloco aconteceu posteriormente, em 2002, como parte do Mercosul. O Mercosul Educacional não obteve ainda o êxito na mobilidade estudantil e profissional, que hoje acontece por meio de acordos isolados (entre universidades ou agências de fomentos, por exemplo), não sendo característico, ainda, de uma vontade política comparável ao acordo de Bolonha. Nos países, individualmente, ocorrem experiências pontuais quanto à mobilidade internacional, apoiados em convênios bilaterais, como incentivo ao rendimento estudantil e ao emprego.

Mesmo considerando essas diferenças, estamos caminhando no sentido de Bolonha; ou, pelo menos, Bolonha tenta vir ao nosso encontro: a União Européia vem desenvolvendo estratégias para fortalecer suas relações com a América Latina e *Tuning América Latina* é uma delas.

Há que se considerar, por oportuno, que a América Latina não possui parâmetros de equivalência para validação de títulos, o que certamente nos distancia, e muito, de Bolonha. Também, em muitos países - e o Brasil é um deles - *Tuning* não encontra respaldo e aceitação acadêmica.

Todavia, o ensino superior, tanto na União Européia quanto na América Latina, está sendo transformado. Se na América Latina e no Mercosul ainda não acontece a livre e plena circulação de alunos e profissionais, certamente, a formação está cada vez mais voltada ao mercado de trabalho em todo o continente.

É evidenciada também uma mudança que não parte das bases, ou seja, não partiu da iniciativa da comunidade ou da universidade. Caberia certamente indagar à universidade e à sociedade se desejam transformar-se e, em caso afirmativo, quais mudanças almejam. A liberdade de autocritica, de auto-reflexão, devem ser mecanismos presentes na esfera do pensar acadêmico que permita o alcance de respostas fidedignas. Este é o verdadeiro processo de autonomia universitária: a universidade se pensando e definindo seu futuro.

Entretanto, tanto no Processo de Bolonha quanto na América Latina, esse pensar acontece de forma isolada e sem envolver todos os envolvidos no processo, mesmo que de forma representativa. As ações políticas de transformação da universidade acontecem sem consultas aos alunos, à comunidade docente, aos funcionários, aos envolvidos enfim, muito embora, após muitas críticas, Bolonha incluiu, com o tratado de Bergen em 2005, esses atores em sua esfera de discussão.

Tal inclusão demonstrou ser uma medida para diminuir as críticas ao processo. Na América Latina, de maneira similar, as discussões sobre convergência e unificação do ensino superior acontecem de forma pontual, caracterizadamente política, muito embora no *Tuning América Latina*, especificamente o Chile, proclame colocar as bases em seus processos de discussão acerca do futuro educacional.

Defendemos a formação de grupos articulados de professores, diretores, alunos e outras partes interessadas, para compartilhar ideias, observar as melhores práticas, analisar e identificar problemas e desenvolver estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem. Esses grupos articulados devem existir para se delinear quais são os alcances sociais desejados em cada nível educacional.

A forma inclusiva de todos os envolvidos nas discussões é a expressão de uma educação democrática, a única capaz de realmente promover uma verdadeira mudança educacional e, conseqüentemente, social.

O principal parâmetro para a elaboração de diretrizes dos cursos superiores deve ser o de formar indivíduos com capacidade de discutir, de criticar e de propor alternativas à sociedade em que estão inseridos. Para tanto, é importante que os envolvidos no processo proponham quais competências devem ser estimuladas e de que forma devem ser desenvolvidas nos alunos.

Especificamente quanto à formação profissionalizante, acreditamos que a universidade deva conhecer a realidade externa porque não pode permanecer alheia a ela. A escola faz parte de um meio social, de uma comunidade e deve, como tal, ser parte integrante desse meio, como única forma de poder, de fato, transformá-lo.

Deve também, conhecedora do meio em que se insere, ser capaz de fomentar a capacidade de inovação dos alunos, não apenas para o seu futuro profissional, mas pela própria dinâmica dos processos de aprendizagem e de uma forma de validar as metodologias aprendidas.

Também acreditamos que a educação para o trabalho seja uma iniciativa essencial para o desenvolvimento econômico. Como vimos, sem desenvolvimento econômico não há desenvolvimento social ou melhora da qualidade de vida.

O sistema educacional deve produzir competências, especialmente se considerarmos que a escala salarial é consequência direta desta produção.

Não se trata, pois, de dizer que não se deve qualificar o trabalhador. Os centros de formação técnica são essenciais para a capacitação profissional. Seus programas de ensino devem ser estruturados também a partir de tarefas.

Os cursos tecnológicos tem um propósito claro: qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Esta é uma função necessária do ensino e uma política para a formação por competência para o mercado laboral, é pertinente nessa esfera educacional.

Mesmo para esses cursos, é necessária a competência formativa no seu sentido mais amplo, pois a qualificação técnica deve estar acompanhada do perfil comportamental desejado.

Os índices de desemprego são altos em todo o mundo e há falta de mão de obra especializada. O número de desempregados em 2009 foi de 212 milhões de trabalhadores, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A taxa de desemprego mundial foi de 6,6% em 2009. Qualificar, ou em termos mais atuais, tornar essa mão de obra mais competente, na concepção profissionalizante da educação, tem o objetivo expresso de reduzir os índices de desemprego.

Entretanto, existem os bacharelados e as profissões que não tem uma relação tão estreita com ocupação. Educar para o trabalho contém uma ameaça potencial a

disciplinas mais humanistas e, a garantia de suas inserções nos currículos, se dá pela liberdade acadêmica e pela autonomia universitária.

Muito embora seja legítimo que o aluno ingresse na universidade com o objetivo de empregabilidade, as políticas públicas para a estruturação curricular devem prever a transversalidade dos saberes, como o objetivo de formar não somente para o emprego, mas também para a sociedade, com vistas a melhores condições de vida.

Como vimos, a educação está, no contexto de Bolonha, essencialmente a serviço de uma maior competitividade econômica. E uma política pública que seja baseada no parâmetro mercadológico, significa reduzir a formação universitária a uma formação técnica e não a uma formação integral do ser humano.

O desenvolvimento econômico não é a única condição para o avanço social. Almeja-se desenvolvimento que satisfaça também a necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação e lazer, dentre outras.

A crítica a Bolonha e ao Mercosul Educacional é que o Estado conferiu a tarefa de formular políticas educacionais aos interesses econômicos de uma economia globalizada. Os interesses industriais e financeiros se apossaram da possibilidade de influenciar a educação, o que significa dizer que a competência técnica, a mesma que serve aos interesses econômicos, é a que vigora nos projetos educacionais.

A maneira como o Estado, as instâncias governamentais, regulam a educação, diz respeito, sobretudo, à forma como se estruturam em torno do poder. Ou seja, se em alguma instância o estado hoje tenta regular a educação, é atendendo aos interesses econômicos. Os educadores precisam estar atentos a que tipo de conhecimento produzem e, especialmente, com que finalidade. A educação para o trabalho não chega a ser um fator limitante de crescimento, mas favorece o desenvolvimento de setores específicos da economia sem, contudo, prever um incremento sustentável dos níveis sociais. Neste caso, é importante desenvolver as competências profissionais sem abrir mão do desenvolvimento das competências integrais.

Não se trata, assim, de dizer que não há uma política educacional, mas que há uma política educacional definida conforme interesses que não são de uma formação plena do ser humano. A economia diz à universidade qual deve ser sua tônica de ensino e pesquisa. É necessária uma séria reflexão sobre a eficácia deste modelo educacional, se existe uma proposta de mudança fundamental no sistema educativo e na finalidade educacional.

Quanto ao significativo aumento do número de instituições de ensino superior tanto na União Européia quanto na América Latina, existem fortes relações entre o crescimento do setor educacional e a respectiva demanda do mercado de trabalho. Estas relações, entretanto, são insuficientes para explicar os processos de expansão dos sistemas educacionais. Há que se considerar também fatores como a capacidade e a velocidade dos sistemas educacionais de responder às demandas do setor produtivo e os custos da educação para a sociedade.

Pelo expressivo crescimento dos cursos tecnológicos no Brasil, é possível dizer que estamos caminhando na América Latina para que os cursos de graduação tenham a duração de um a três anos, no máximo, assim como acontece com a maioria dos cursos na União Européia, de forma a que a formação profissional se inicie o quanto antes e o aluno mantenha vida estudantil paralela à vida profissional.

O crescimento do número de instituições privadas de ensino superior não implica necessariamente uma democratização do acesso, inclusive por este crescimento estar aliado a uma massificação que vem acompanhada de diferentes níveis de qualidade educacional. A matrícula aumentou, tanto no setor público quanto no privado, em todos os países latino-americanos, superando a média dos países desenvolvidos. Mas, ela não revela o percentual da demanda atendida, não evidencia melhoria da qualidade de ensino e nem garantia de conclusão do curso por esses alunos.

Os rumos que as IES adotam podem ser verificados por meio de avaliações. A avaliação institucional interna, se bem conduzida, implementada e utilizada como recurso de auto reflexão e ajustes, permite o autoconhecimento da escola. Preocupa-nos avaliações externas, que podem se tornar um mero levantamento de dados e uma

ferramenta de competição entre as instituições. O sistema de avaliação, supervisão e acreditação devem garantir a qualidade da expansão da educação superior.

É importante que exista uma avaliação constante do processo de ensino, com o educador apto a redefinir rumos e objetivos. A avaliação interna deve estar alinhada com o processo de ensino e aprendizagem, sobrepondo-se e subsidiando as avaliações externas.

As certificações, num sistema de Pedagogia por Competências voltada para o mercado de trabalho, atestam que o indivíduo é detentor das qualificações necessárias para desenvolver uma determinada profissão. Elas funcionam como uma tentativa de se garantir à sociedade que os indivíduos que as detém estão aptos a desenvolverem determinadas funções. É possível, nessa concepção, que o indivíduo adquira uma habilitação sem, todavia, de fato possuir as qualificações para o correspondente exercício profissional. Ou seja, a detenção de diploma profissional, por si, não garante que o indivíduo seja detentor de competência técnica. Na verdade, pode-se até afirmar o contrário: é possível ser tecnicamente competente sem, todavia possuir diplomação universitária.

Os conselhos profissionais no Brasil e seus correspondentes na América Latina (colégios profissionais no Peru e associações profissionais na Argentina, por exemplo) existem, em tese, para garantir os adequados exercícios profissionais das profissões regulamentadas. É uma forma de regulação profissional que cria mercados “fechados”, uma vez que para seu ingresso, faz-se necessária habilitação por parte desses órgãos.

Ou seja, os atestados de competência, as certificações profissionais hoje, não são garantia de êxito na vida profissional, quer pelo fato de as competências não terem sido desenvolvidas, quer porque as demandas de mercado não estão em acordo com as formações técnicas. Atualmente o sistema educacional não responde às necessidades do perfil de qualificação de mão de obra, especialmente pela pouca atenção dada à escola básica.

A Pedagogia por Competências ganha força no contexto capitalista produtivo, mas poderia ser utilizada, por exemplo, como metodologia pedagógica que tivesse objetivos

outros, além de uma formação meramente tecnicista. Por isso, muitas vezes os defensores dessa metodologia dizem que as competências que se buscam são previamente definidas conforme se julgue importante defini-las: se o que se busca é uma sociedade melhor, esta deve ser a competência requerida, por meio de ações e de práticas efetivas.

A principal crítica à Pedagogia por Competências para a formação laboral – PCL – instituída como política pública, é que ela não está voltada para a construção de uma consciência crítica e reflexiva social no seu sentido lato.

Para se pensar em unificação curricular na América Latina é necessário antes, repensar os cursos, suas disciplinas e o que se deseja deles. Este pensar requer discussão e reestruturação curricular. As competências se definem conforme o que se deseja em um projeto educacional. Assim:

1. Primeiramente deve existir um projeto educacional.

O projeto é aquele que expressa o que se deseja na relação ensino-aprendizagem, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos e os ideários desejados na formação escolar. Na fase da sua construção é importante que sejam definidas quais competências e quais saberes são esperados dos alunos.

Este projeto deve ser construído da base, amplamente discutido com todos os partícipes: comunidade, alunos, professores, funcionários.

A partir da base construtiva, o projeto ganha sua dimensão política, quando então são definidas as condições de sua implementação, através dos Conselhos Escolares, Câmaras Setoriais ou instâncias governamentais pertinentes.

A partir da instância política o projeto ganha materialidade nas IES. Nesta etapa organiza-se e planeja-se como aquilo que se deseja será executado. O

projeto pedagógico ganha sua dimensão de implementação e avaliação e as competências previamente selecionadas devem ser desenvolvidas.

2. Em segundo lugar, é essencial que exista uma construção do projeto desde o ensino básico.

Isto significa dizer que todos os níveis de ensino precisam estar articulados em uma visão maior de sociedade, visão esta pensada e construída pela comunidade. Nela, deve estar inserido o projeto educacional. Ações isoladas evidenciam uma falta de idéias norteadoras que subsidiem a política educacional, não por carência de educadores de excelência, mas por uma falta de conjuntura política que leve a ações encadeadas e norteadas para um objetivo fecundo. Como vimos, as competências são fruto de uma base estável; esta base, se bem formada, possibilita o bom desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

A Pedagogia por Competências, nos moldes hoje implementados, não está inserida em um contexto de melhoria de qualidade de vida e da promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos, de forma a ser sustentável. Sua preocupação estritamente técnica, agora inicia uma virada para a consolidação de valores e comportamentos dos trabalhadores. Mas ainda, esta nova preocupação, atende aos interesses da melhor desempenho dos indivíduos em uma aprimorada teoria do capital humano.

Muito embora seja essencial qualificar para o mercado de trabalho, soluções de curto prazo e quantificáveis, como índice de emprego/desemprego e número de ingresso em curso superior, não são indicadores sustentáveis que vão ao encontro de melhores indicadores de qualidade de vida, com melhores condições de moradia, lazer, saúde.

O que chamamos de Pedagogia por Competências para a formação Integral – PCI - depende de planejamento e de visão de longo prazo e encontra correspondência na noção de educação sustentável, capaz de garantir emprego e qualidade de vida para as gerações atual e futuras.



Muitas vezes, como vimos, desenvolvimento é confundido com crescimento econômico. Esse tipo de desenvolvimento é, por si, insustentável, pois tende a levar, por exemplo, ao esgotamento dos recursos naturais dos quais a humanidade depende. O ritmo de crescimento e de expansão, geralmente medidos pelo PIB (que teve números altos no Brasil, divulgados ao público em 09/06/10<sup>38</sup>), se não for sustentável, de longo prazo, cobrará preço elevado em termos de redução de crescimento futuro.

A Pedagogia por Competências para a formação integral (PCI) pode estar alinhada à educação sustentável, especialmente se a formação de cidadãos cultos inseridos em suas atividades profissionais levar em conta pelo menos os seguintes fatores:

1. Em primeiro lugar, necessidades sociais que vão além dos interesses do mercado laboral, sem excluí-los, e que contemplem a formação na universidade não como uma etapa final, mas como ponto de partida em que não importe tanto a quantidade de conhecimento que se pretende adquirir, mas a capacidade para se atingir um conhecimento inovador que vá além da sua aplicação prática.
2. Em segundo lugar, o papel da formação permanente como elemento distintivo de aprendizagem convencional e a necessidade de contribuição por parte da Universidade que, por seu “saber = conhecer”, deve significar um novo “saber fazer”.
3. Deve haver também uma atuação maior por parte das universidades, possibilitando a introdução de valores, competências e destrezas na formação dos estudantes. Esta maior atuação exige um repensar dos papéis dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem.
4. A qualidade do ensino, além de ser condição básica na educação, deve constituir-se em meta constante dos projetos e currículos educacionais.

A Pedagogia por Competências hoje, acaba por não ser o instrumento pedagógico utilizado para que Bolonha efetive uma reforma universitária, mas sim uma adequação da universidade aos interesses capitalistas do seu tempo.

---

<sup>38</sup> Crescimento de 2,7% no primeiro trimestre em relação ao período anterior e 9% frente ao resultado do primeiro trimestre de 2009. In: *Jornal Valor Econômico*, 09/06/10, A1.

A força econômica não coexiste no contexto de Bolonha com a autonomia acadêmica. Por isso, o século XXI está se iniciando com uma Universidade que também acompanha seu período histórico, não por livre iniciativa, mas por iniciativa econômica.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação ou emancipação? Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, Giovanni. *O novo e precário mundo do trabalho - Reestruturação produtiva e crise do Sindicalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v.9., n.7, p.89-111, nov/dez, 2008.
- ARGUDÍN, Yolanda. *Educación basada en competencias – nociones y antecedentes*. Sevilla: Ed Trillas, 2007.
- ARGÜELLES, Patricia. *El proceso de Bolonia en América Latina: Caso Chile*. Institut de recherche et débat sur la gouvernance, 2009. In: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-435.html>, com acesso em 03/02/2010.
- BAENINGER, Rosana; PATARRA, Neide Lopes. *Migrações Internacionais, Globalização e Blocos de Integração Econômica – Brasil no Mercosul*. In: Congresso da Associação Latino-americana de População (ALAP), Minas Gerais. Anais, 2004.
- BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, Cesar; GONZÁLEZ, Julia; MALETÁ, Maida; SIUFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert. *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina*. Relatório Final – Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- BRASIL. Decreto n.6096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Disponível em

[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=25](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25) , com acesso em 26/05/10.

BRASIL. Lei n. 11892/2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92587/lei-11892-08>, com acesso em 26/05/10.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BROVETTO, Jorge. A educação na América Latina: balanço e perspectivas. In: TRINDADE, Héliogio e BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). *Os Desafios da Educação na América Latina.* Petrópolis: Vozes, 2002, p. 345-356.

BRUNNER, José Joaquín. *Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e local.* vol 52, n.3, p. 620-658, 2009. in: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582009000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582009000300003&script=sci_arttext) com acesso em 02/06/10.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.* São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. *Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil.* Campinas: Alínea, 2008.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da Universidade.* São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CABERO, Julio; BARROSO, Julio (Orgs.). *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES.* Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, 2005.

- CABERO, Julio; BARROSO, Julio. *Posibilidades de la formación en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007.
- CACCIAMALI, Maria Cristina; PIRES, Julio; LACERDA, Guilherme; PIRES, Elson Luciano; PORTELA, André. Crescimento econômico e geração de emprego: considerações sobre políticas públicas. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 12, p. 167-195, 1995.
- CACHAPUZ, Antonio Francisco. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “case study” da globalização. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). *Universidade Contemporânea – Políticas do Processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.13-26.
- CADAVID, Vladimir Olarte. *Educação na América do Sul*. febrero 2010. in: <http://vladolarte.wordpress.com/> com acesso em 02/06/10.
- CARDOSO, Abílio. Processo de Bolonha e correntes pedagógicas. *Revista de Ciências da Saúde*. Lisboa, vol.1. p. 3-11. Julho, 2009. Disponível em: <http://www.salutisscientia.esscvp.eu/Site/Artigo.aspx?artigoid=30281>, com acesso em 23/01/10.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. Atos de Pesquisa em Educação. *PPGE/ME FURB*, Blumenau, v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez, 2007.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. *Educação Superior no Brasil – Reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p.67-83, ago, 2001.

- CATUNDA, Arturo Cavalcanti. *Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola: um estudo de dados da Rede Estadual de Ensino da Bahia*. Dissertação (Mestrado). Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- CORTADA, Antonio Martins. *Comércio e integração do Brasil na América do Sul: uma avaliação de alternativas às limitações logísticas na região amazônica*. Dissertação (Mestrado). PROLAM/USP. São Paulo, 2007.
- CRUBELLATE, João Marcelo. *Parâmetros de qualidade de ensino superior: análise institucional em IES privadas do Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado). Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. In: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO/Santillana, 1996.
- DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). *Universidade Contemporânea – Políticas do Processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.131-154.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Rev. Bras. Educ.*, n.28, p. 164-173, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso). ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782005000100014, com acesso em 12/05/10.

- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO Luiz F.; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs). *Políticas de educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 97-116.
- DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas: 2002. p. 9–33.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A política para o Ensino Superior Brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes (org). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p.9-31.
- DUTRA, Joel Souza (org.). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001.
- ERNST, Christoph. Reformas económicas y su impacto sócio-laboral em los años 90. Análisis comparativo: Argentina, Brasil y Chile. *Cadernos PROLAM/USP*. São Paulo, Vol.2. p.6-33, jan/dez, 2003.
- FERREIRA, Suely. *A Universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2009.
- FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou automação? *Revista Educação e Sociedade*, vol.23, n..81, p. 299-306, 2002.
- FERRETTI, Celso João. Brasil: Educação e formação profissional nos anos recentes: Formação Sindical em Debate. *São Paulo: Núcleo Temático Educação do Trabalhador/Escola*. São Paulo, n.2, 1999.
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 18, n 59, p. 225-269, ago, 1997.

- FLEURY, Afonso Carlos; FLEURY Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FRAILE, Juan Antonio García; VERA, Carmen Sabán, *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Editorial Davinci, 2008.
- FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- FREIRE, María Jesús. *Competencias profesionales de los universitarios*. Coruña: Consello Social, Universidade da Coruña, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. (org). *Trabalho e conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.13-25.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.100, p.1129-1152, out, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2007.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de Jovens e Adultos Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALBRAITH, John Kenneth. *A era da incerteza*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GALLART, Maria Antónia. *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 2002.



GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Projeto piloto, Fase 2, Universidades Deusto e Groningen. Bilbao: Editora da Universidade de Deusto, 2006.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert; BENEITONE, Pablo. Tuning América Latina, un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.35, p. 151-164, may-ago, 2004.

HOLANDA FILHO. Sérgio Buarque de. *Estrutura industrial no Brasil: concentração e diversificação*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1983.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Censo de Educação Superior 1962-1998*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>, com acesso em 29/05/10.

INEP. MEC/INEP/DEED. *Censo da Educação Superior 2008*: resumo técnico.

JAULÍN, Carmen. *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Ed. Síntesis S.A., 2007.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. *Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada*. Documento de Trabalho NUPES, 1/94, Universidade de São Paulo, 1994.

KOTLER, Philip. *Principles of marketing*. New Jersey: Prentice Hall, 1991.

KRAWCZYK, Nora Rut. 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](http://www.nupec.ufpr/JPE/n4_5.pdf), com acesso em 25/05/10.

LE BOTERF, Guy. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisatin, 1997.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Companhia das Letras: São Paulo, 2005.

LIMA, Licínio, AZEVEDO, Mário Luiz Neves e CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. In: DIAS SOBRINHO, José (org). *Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, v.13, n.1, p.7-36, 2008.

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis (orgs). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 23 - 62.

LIMA, Licínio. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

LOZANO, Juan Antonio. El estudio de caso en los procesos de teleinformación. In CABERO, Julio y BARROSO, Julio (orgs.). *Posibilidades de la formación en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L., 2007. p.35-48.

MACEDO, Lino de. (in: [http://www.cssg.g12.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47:competencia-e-habilidade-na-escola&catid=1:galerias&Itemid=68](http://www.cssg.g12.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47:competencia-e-habilidade-na-escola&catid=1:galerias&Itemid=68), com acesso em 03/11/2009).

MACHADO, Nilson José. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras, 2009.

MARCHESI, Álvaro. *Competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza, 2007.

- MEC. *Educação profissional: referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico* / Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000.
- MEC. *Resumo técnico - censo da educação superior 2008 (dados preliminares)* / Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2009.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NAVARRO, Prieto. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.
- NÉBIAS, Cleide. O profissional que formamos: uma decisão crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). *Circuito PROGRAD: O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996.
- NOBRE, Eloneid Felipe. *Reflexões e perspectivas do ensino de física na América Latina – um relato sobre o projeto alfa Tuning-America Latina*. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física. Vitória, 2009. In: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0017-1.pdf> com acesso em 23/07/10.
- NUNES, Ivanil. Integração Ferroviária Sul-Americana: Por que não anda esse trem? *Cadernos PROLAM/USP*. São Paulo, vol. 2, ano 7, p. 97–124, 2007.
- OECD. *Definition and selection of competencias: theoretical and conceptual foundations*, en *Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)*: OECD, 2002. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> com acesso em 02/12/10.
- OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. *Revista FAE*, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago, 2002.

- OLIVEIRA, Roberto Veras de (org). *Qualificar para quê? Qualificar para quem?: do global ao local: o que se espera da qualificação profissional hoje*, São Paulo: Fundação UNITRABALHO; Campina Grande: EDUFCEG, 2006.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *É preciso melhorar os exames*. Jornal “Folha de S. Paulo”, São Paulo, p. C10, 09/02/07.
- PENA-VEGA, Alfredo. *O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina*. Observatório Internacional de Reformas da Universidade, 2009. In: [http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos\\_2009/Futuro%20de%20Bologna/TRADUCTION\\_PROCESSO\\_BOLONHA\\_FINAL-4.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bologna/TRADUCTION_PROCESSO_BOLONHA_FINAL-4.pdf) com acesso em 02/12/09.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é viras as costas aos saberes? *Pátio - Revista pedagógica*. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, Nov, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEY, Rosana. Informativo MECESUP2, 23/03/07 - 30/03/07, número 352, Chile, 2007. In: [www.uctemuco.cl/docencia/seminario/presentaciones/rpey.pdf](http://www.uctemuco.cl/docencia/seminario/presentaciones/rpey.pdf) , com acesso em 23/11/09.
- PICARELLI FILHO, Vicente. *Remuneração por habilidades e competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo*. São Paulo: Atlas, 1997.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 43ed, 1998.
- PUENTE, Juan Carlos Torre. *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Publicaciones de Universidad Pontificia Comillas, 2007.
- RAIZER, Leandro; FACHINETO, Rochele Fellini; BAETA NEVES, Clarissa Eckert. Educação para a integração: rumo ao mercosul educacional? *Revista Políticas*

- Educativas*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.156-169, 2007. In: [www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/.../Leandro%20Raizer.doc](http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/.../Leandro%20Raizer.doc) com acesso em 02/06/10.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Desenvolvimento. *Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado*, São Luis, v. 2, p. 39-62, 2008.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez, 2009. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=pt&nrm=iso) , acesso em 20/07/10.
- ROMÁN, Carlos J. van-der Hofstardt; FRÍAS, José Maria Gómez (orgs). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos, 2006.
- RUÉ, Joan. *Aprendizaje activo. Alternativas para a palestra. Alternativas a la lección magistral*. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICE-UAB, ICE-UB, ICE-UPC, 2000. In: [http://webs2002.uab.es/paplicada/htm/papers/Paper\\_aprendizajeactivo\\_rue.htm](http://webs2002.uab.es/paplicada/htm/papers/Paper_aprendizajeactivo_rue.htm) , com acesso em 26/05/2010.
- RUÉ, Joan. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. p.15-76.
- SÁ, Maria Idati Eiró, Unificação da Educação Superior na América Latina. *Revista Cesumar*, Maringá, p. 233-245, jul/dez, 2008.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Robinson. *Ensino Superior: entre a profissionalização e o clientelismo*. In: [http://www.espacoacademico.com.br/038/38pc\\_santos.htm](http://www.espacoacademico.com.br/038/38pc_santos.htm) com acesso em 02/05/10.
- SCATOLIN, Fábio Dória. *Indicadores de desenvolvimento: um sistema para o Estado do Paraná*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1989.
- SCHWARTZ, Yves. De la qualification a la competence. *Société Française*, Paris, n. 37, oct/nov/dic, 1990. p.19-25.
- SCHWARTZMAN, Simon. *A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica*. 2005. In: [www.iets.org.br/article.php?id\\_article=424](http://www.iets.org.br/article.php?id_article=424) com acesso em 02/06/10.
- SCHWARTZMAN, Simon. Universalidade e crise das universidades. *Estud. Avan.*, São Paulo, vol.3, n.5, p. 36-49, jan/abr, 1989. In: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n5/v3n5a04.pdf> com acesso em 12/10/09.
- SEGRERA, Francisco López. América Latina y el Caribe: Principales Tendencias de la Educación Superior. In: DIAS SOBRINHO, José (org). *Universidade e Sociedade: Perspectivas Internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, v.13, n.2, p.267-291, jul., 2008.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília (org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, INEP, 2006, p.67-91.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a ideia e a história. *Estud. Avan.*, São Paulo, vol.20, n.56, p. 191-202, jan/abr, 2006. In: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28634.pdf> com acesso em 12/10/09.
- SILVEIRA, Polyana Imolesi. *A precarização do trabalho docente e a subordinação da educação ao mercado: um estudo sobre as relações de trabalho no ensino superior*

no período de 1994 a 2004. Universidade Federal de Uberlândia, 2004 [Anais]. in: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/549polyanaimolesisilveira.pdf> , com acesso em 02/05/2009.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luis. *Desajuste Global e Modernização Conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TROJAN, Rose Meri. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. *Revista Iberoamericana de Educação*. N.51/1. dec, 2009.

UNESCO, *The state of education in Latin America and The Caribbean: guaranteeing quality education for all*. Regional Bureau of Education for Latin America and The Caribbean. UNESCO, Santiago, 2007.

VASCONCELOS, Marco Antônio Sandoval. *Elementos de economia política*. São Paulo: Saraiva, 2006.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Ética e razão moderna. In: MARCÍLIO, Maria Luíza e RAMOS, Ernesto Lopes. *Ética na virada do milênio*. São Paulo: LTR, 1999, p.81-220.

VEIGA, José Eli da. *Sustentabilidade equivocada: gerações futuras e o discurso de hoje*. Jornal “Folha de S.Paulo”, São Paulo, p.I3, 05/09/10.

ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. Rio de Janeiro. *Anais do Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, 1998.

***ANEXOS***



## **Anexo 1 - Os países integrantes do Acordo de Bolonha**

**PAÍSES MEMBROS DO ACORDO DE BOLONHA, CONFORME O SÍTIO OFICIAL:  
[HTTP://WWW.OND.VLAANDEREN.BE/HOGERONDERWIJS/BOLOGNA/PCAO/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/)<sup>39</sup>**

 <a href="#">Albania</a>	 <a href="#">Germany</a>	 <a href="#">Norway</a>
 <a href="#">Andorra</a>	 <a href="#">Greece</a>	 <a href="#">Poland</a>
 <a href="#">Armenia</a>	 <a href="#">Holy See</a>	 <a href="#">Portugal</a>
 <a href="#">Austria</a>	 <a href="#">Hungary</a>	 <a href="#">Romania</a>
 <a href="#">Azerbaijan</a>	 <a href="#">Iceland</a>	 <a href="#">Russian Federation</a>
 <a href="#">Belgium</a>	 <a href="#">Ireland</a>	 <a href="#">Serbia</a>
 <a href="#">Bosnia-Herzegovina</a>	 <a href="#">Italy</a>	 <a href="#">Slovak Republic</a>
 <a href="#">Bulgaria</a>	<a href="#">Kazakhstan</a>	 <a href="#">Slovenia</a>
 <a href="#">Croatia</a>	 <a href="#">Latvia</a>	 <a href="#">Spain</a>
 <a href="#">Cyprus</a>	 <a href="#">Liechtenstein</a>	 <a href="#">Sweden</a>
 <a href="#">Czech Republic</a>	 <a href="#">Lithuania</a>	 <a href="#">Switzerland</a>
 <a href="#">Denmark</a>	 <a href="#">Luxembourg</a>	 "the former Yugoslav Republic of Macedonia"
 <a href="#">Estonia</a>	 <a href="#">Malta</a>	 <a href="#">Turkey</a>
 <a href="#">Finland</a>	 <a href="#">Moldova</a>	 <a href="#">Ukraine</a>
 <a href="#">France</a>	 <a href="#">Montenegro</a>	 <a href="#">United Kingdom</a>
 <a href="#">Georgia</a>	 <a href="#">Netherlands</a>	

<sup>39</sup> Acesso em 23/05/10.

## Membros adicionais



[European Commission](#)

## Membros consultivos



[Council of Europe](#)



[UNESCO European Centre for Higher Education](#)



[European University Association](#)



[European Association of Institutions in Higher Education](#)



[European Students' Union](#)



[European Association for Quality Assurance in Higher Education](#)



[Education International Pan-European Structure](#)



[BUSINESSEUROPE](#)

**Anexo 2 - Di ario Oficial de La Unión Europea relativa a “la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente”**

Extraído do sítio:  
[www.ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_es.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf), com acesso em  
16/06/09.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de  
2008

relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el  
aprendizaje permanente

(Texto pertinente a efectos del EEE)

(2008/C 111/01)

EL PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA,

Visto el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, y en particular su  
artículo 149, apartado 4, y su artículo 150, apartado 4,

Vista la propuesta de la Comisión,

Visto el dictamen del Comité Económico y Social Europeo [1],

Visto el dictamen del Comité de las Regiones [2],

De conformidad con el procedimiento establecido en el artículo 251 del  
Tratado [3],

Considerando lo siguiente:

(1) El desarrollo y el reconocimiento de los conocimientos, las destrezas y  
la competencia de los ciudadanos son esenciales para el desarrollo individual, la  
competitividad, el empleo, y la cohesión social de la Comunidad. Este desarrollo  
y reconocimiento deben facilitar la movilidad transnacional de los trabajadores y  
las personas en proceso de aprendizaje y contribuir a cubrir las necesidades de

oferta y demanda en el mercado europeo de trabajo. Por consiguiente, conviene promover y mejorar el acceso de todos, incluidas las personas desfavorecidas, al aprendizaje permanente y la participación en el mismo, así como el reconocimiento y el uso de las cualificaciones a nivel nacional y comunitario.

(2) En 2000, el Consejo Europeo de Lisboa llegó a la conclusión de que la mejora de la transparencia de las cualificaciones debería ser una de las principales medidas necesarias para adaptar los sistemas de educación y formación de la Comunidad a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Además, el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 pidió una cooperación más estrecha en el sector universitario y la mejora de la transparencia y de los métodos de reconocimiento en el campo de la educación y la formación profesionales.

(3) La Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente [4], instó a la Comisión a desarrollar, en estrecha cooperación con el Consejo y los Estados miembros, un marco para el reconocimiento de las cualificaciones tanto para la educación como para la formación, basándose en las realizaciones del proceso de Bolonia y fomentando una actuación similar en el ámbito de la formación profesional.

(4) Los informes conjuntos del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo "Educación y formación 2010", adoptados en 2004 y 2006, subrayaron la necesidad de desarrollar un Marco Europeo de Cualificaciones.

(5) En el marco del proceso de Copenhague, las conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2004, sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales, dieron prioridad al desarrollo de un Marco Europeo de

Cualificaciones abierto y flexible, basado en la transparencia y en la confianza mutua, que sirva de referencia común y abarque tanto la educación como la formación.

(6) La validación de los resultados del aprendizaje no formal e informal debe promoverse de conformidad con las conclusiones del Consejo sobre los principios europeos comunes de determinación y convalidación de la educación no formal e informal adoptadas el 28 de mayo de 2004.

(7) Los Consejos Europeos de Bruselas de marzo de 2005 y marzo de 2006 insistieron en la necesidad de adoptar un Marco Europeo de Cualificaciones.

(8) La presente Recomendación tiene en cuenta la Decisión no 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass) [5] la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [6].

(9) La presente Recomendación es compatible con el marco previsto para el Espacio Europeo de Educación Superior y con los descriptores de ciclo acordados por los ministros responsables de la educación superior en 45 países europeos en su reunión de Bergen celebrada los días 19 y 20 de mayo de 2005 en el marco del proceso de Bolonia.

(10) Las conclusiones del Consejo sobre la garantía de calidad en materia de educación y formación profesionales de 23 y 24 de mayo de 2004, la Recomendación 2006/143/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de febrero de 2006, sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior [7], y las normas y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, acordadas por los ministros responsables de la educación superior en su reunión de Bergen,

contienen principios comunes relativos a la garantía de calidad que deben servir de apoyo a la aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones.

(11) La presente Recomendación se entiende sin perjuicio de la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales [8], que confiere derechos e impone obligaciones tanto a las autoridades nacionales como a los migrantes. Para las cualificaciones profesionales reconocidas de conformidad con la Directiva 2005/36/CE, las referencias a los niveles de cualificaciones previstos en el Marco Europeo de Cualificaciones no deben afectar al acceso al mercado de trabajo.

(12) El objetivo de la presente Recomendación es crear un marco común de referencia que sirva de mecanismo de conversión para los diferentes sistemas y niveles de cualificación, tanto para la educación general y superior como para la educación y formación profesionales. De esta forma mejorarán la transparencia, la comparabilidad y la transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos expedidas con arreglo a las prácticas de los diversos Estados miembros. En principio, debe poder obtenerse cada nivel de cualificación a través de una serie de vías educativas o carreras. Por lo demás, el Marco Europeo de Cualificaciones debe permitir a las organizaciones sectoriales internacionales establecer correspondencias entre sus sistemas de cualificaciones y un punto de referencia europeo común, mostrando así la relación entre las cualificaciones internacionales sectoriales y los sistemas nacionales de cualificaciones. La presente Recomendación debe, pues, contribuir a la consecución de objetivos más amplios tales como la promoción del aprendizaje permanente y la mejora de la capacidad de empleo, la movilidad y la integración social de los trabajadores y las personas en proceso de aprendizaje. El establecimiento de unos principios transparentes de garantía de la calidad y el intercambio de información deben servir de apoyo a su aplicación al contribuir a instaurar la confianza mutua.



(13) La presente Recomendación debe contribuir a la modernización de los sistemas de educación y formación, a la interrelación entre la educación, la formación y el empleo, así como a tender puentes entre el aprendizaje formal, no formal e informal, lo que conducirá asimismo a la validación de los resultados del aprendizaje adquirido mediante la experiencia.

(14) La presente Recomendación no reemplaza ni define sistemas de cualificaciones ni cualificaciones nacionales. El Marco Europeo de Cualificaciones no describe cualificaciones específicas ni competencias individuales. Cada cualificación debe estar referenciada en el nivel del Marco Europeo de Cualificaciones que le corresponda a través de los sistemas nacionales de cualificaciones pertinentes.

(15) Dado su carácter no vinculante, la presente Recomendación es conforme al principio de subsidiariedad al apoyar y completar las actividades de los Estados miembros, facilitando una cooperación más estrecha entre ellos a fin de reforzar la transparencia y de promover la movilidad y el aprendizaje permanente. Debe aplicarse de conformidad con la legislación y las prácticas nacionales.

(16) Dado que el objetivo de la presente Recomendación, a saber, la creación de un marco común de referencia que sirva de mecanismo de conversión para los diferentes sistemas y niveles de cualificación, no puede ser alcanzado de manera suficiente por los Estados miembros y, por consiguiente, debido a la dimensión y a los efectos de la acción prevista, puede lograrse mejor a nivel comunitario, la Comunidad puede adoptar medidas, de acuerdo con el principio de subsidiariedad consagrado en el artículo 5 del Tratado. De conformidad con el principio de proporcionalidad enunciado en dicho artículo, la presente Recomendación no excede de lo necesario para alcanzar dicho objetivo.

**RECOMIENDAN A LOS ESTADOS MIEMBROS:**

1) que utilicen el Marco Europeo de Cualificaciones como instrumento de referencia para comparar los niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones y que promuevan tanto el aprendizaje permanente como la igualdad de oportunidades en la sociedad del conocimiento, así como una mayor integración del mercado laboral europeo al tiempo que se respeta la rica diversidad de los sistemas de educación nacionales;

2) que alineen, de aquí a 2010, sus sistemas nacionales de cualificaciones al Marco Europeo de Cualificaciones, en especial vinculando de manera transparente sus niveles de cualificación con los niveles contemplados en el anexo II, y, cuando proceda, desarrollando marcos nacionales de cualificaciones conformes con la legislación y las prácticas nacionales;

3) que adopten medidas, cuando proceda, de forma que, a más tardar en 2012, todos los nuevos certificados de cualificación, diplomas y todos los documentos "Europass" expedidos por las autoridades competentes contengan una referencia clara —mediante los sistemas nacionales de cualificaciones— al nivel correspondiente del Marco Europeo de Cualificaciones;

4) que, a la hora de definir y describir las cualificaciones, apliquen un planteamiento basado en los resultados del aprendizaje, y que promuevan la validación del aprendizaje no formal e informal en consonancia con los principios europeos comunes acordados en las conclusiones del Consejo de 28 de mayo de 2004, prestando una atención particular a aquellos ciudadanos más expuestos al desempleo y a la precariedad laboral, para los que este tipo de enfoque puede contribuir a aumentar la participación en el aprendizaje permanente y el acceso al mercado laboral;

5) que promuevan y apliquen los principios relativos a la garantía de la calidad de la educación y de la formación a que se refiere el anexo III a la hora de establecer correspondencias entre las cualificaciones de la educación

superior y de la educación y la formación profesionales de los sistemas nacionales de cualificaciones y del Marco Europeo de Cualificaciones;

6) que designen puntos de coordinación nacionales vinculados a las estructuras y criterios particulares de los Estados miembros con la misión de apoyar y, en asociación con otras autoridades nacionales pertinentes, guiar las relaciones entre los sistemas nacionales de cualificaciones y el Marco Europeo de Cualificaciones, con vistas a fomentar la calidad y transparencia de esa relación.

En concreto, estos puntos de coordinación deberían:

a) poner en relación los niveles de cualificación previstos en el sistema nacional de cualificaciones con los niveles previstos en el Marco Europeo de Cualificaciones, tal y como se describen en el anexo II;

b) velar por que se aplique una metodología transparente para establecer correspondencias entre los niveles de cualificación nacionales y el Marco Europeo de Cualificaciones con el fin de facilitar las comparaciones entre ambos, por un lado, y velar por que se publiquen las decisiones resultantes, por otro;

c) orientar a los interesados y facilitarles el acceso a la información sobre las correspondencias que se establezcan entre las cualificaciones nacionales y el Marco Europeo de Cualificaciones a través de los sistemas nacionales de cualificaciones;

d) promover la participación de todos los interesados afectados, incluidos, de conformidad con la legislación y las prácticas nacionales, las instituciones de educación superior y de educación y formación profesionales, los interlocutores sociales, los sectores y los expertos en materia de comparación y uso de cualificaciones a nivel europeo.

## RESPALDAN LA INTENCIÓN DE LA COMISIÓN DE:

1) asistir a los Estados miembros en la realización de las tareas antes mencionadas, y a las organizaciones sectoriales internacionales en la utilización de los niveles de referencia y de los principios del Marco Europeo de Cualificaciones según lo establecido en la presente Recomendación, en especial facilitando la cooperación, el intercambio de buenas prácticas y la experimentación, entre otros mediante la revisión paritaria de carácter voluntario y los proyectos piloto en el marco de programas comunitarios, lanzando campañas de información y consulta de los comités de diálogo social y elaborando material de apoyo y orientación;

2) crear, a más tardar el 23 de abril de 2009, un grupo consultivo para el Marco Europeo de Cualificaciones (compuesto por representantes de los Estados miembros y en el que participarán, según proceda, los interlocutores sociales europeos y otras partes interesadas) que será responsable de garantizar la coherencia general y de promover la transparencia del proceso de correlación de los sistemas de cualificaciones y del Marco Europeo de Cualificaciones;

3) valorar y evaluar, en cooperación con los Estados miembros y previa consulta a las partes interesadas, las medidas adoptadas en respuesta a la presente Recomendación, incluido el mandato y el período de vigencia del grupo consultivo, e informar, a más tardar el 23 de abril de 2013, al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la experiencia adquirida y las repercusiones para el futuro, incluida, en su caso, la posibilidad de reexaminar y revisar la presente Recomendación;

4) promover unos vínculos estrechos entre el Marco Europeo de Cualificaciones y los sistemas europeos existentes o futuros de transferencia y acumulación de créditos en la educación superior y en la educación y la

formación profesionales, con el fin de mejorar la movilidad de los ciudadanos y facilitar el reconocimiento de los resultados del aprendizaje.

Hecho en Estrasburgo, el 23 de abril de 2008.

Por el Parlamento Europeo

El Presidente

H.-G. Pöttering

Por el Consejo

El Presidente

J. Lannoy

[1] DO C 175 de 27.7.2007, p. 74.

[2] DO C 146 de 30.6.2007, p. 77.

[3] Dictamen del Parlamento Europeo de 24 de octubre de 2007 (no publicado aún en el Diario Oficial) y Decisión del Consejo de 14 de febrero de 2008.

[4] DO C 163 de 9.7.2002, p. 1.

[5] DO L 390 de 31.12.2004, p. 6.

[6] DO L 394 de 30.12.2006, p. 10.

[7] DO L 64 de 4.3.2006, p. 60.

[8] DO L 255 de 30.9.2005, p. 22. Directiva modificada por la Directiva 2006/100/CE del Consejo (DO L 363 de 20.12.2006, p. 141).

---

## ANEXO I

### Definiciones

A efectos de la presente Recomendación, se aplican las siguientes definiciones:

- a) "cualificación": resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado;
- b) "sistema nacional de cualificaciones": conjunto de las actividades de un Estado miembro relacionadas con el reconocimiento del aprendizaje y otros mecanismos destinados a poner en relación la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil; estas actividades incluyen la elaboración y la aplicación de disposiciones y procesos institucionales relativos a la garantía de la calidad, la evaluación y la concesión de cualificaciones; un sistema nacional de cualificaciones puede estar compuesto por varios subsistemas e incluir un marco nacional de cualificaciones;
- c) "marco nacional de cualificaciones": instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil;
- d) "sector": conjunto de actividades profesionales agrupadas atendiendo a su función económica principal, un producto, un servicio o una tecnología;

e) "organización sectorial internacional": asociación de organizaciones nacionales, incluidos, por ejemplo, empleadores y organizaciones profesionales, que representa los intereses de los sectores nacionales;

f) "resultados del aprendizaje": expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia;

g) "conocimiento": resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto; en el Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos;

h) "destreza": habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos);

i) "competencia": demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

-----

## ANEXO II

Descriptorios para definir los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)

Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior prevé descriptores para los ciclos de enseñanza.

Cada descriptor de ciclo ofrece una declaración genérica de las expectativas en materia de realizaciones y habilidades habitualmente asociadas con las cualificaciones que representan el fin de ese ciclo.

[\*] [\*\*] [\*\*\*] [\*\*\*\*]

Cada uno de los ocho niveles se define mediante un conjunto de descriptores que indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones. |

| Conocimientos | Destrezas | Competencia |

| En el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos | En el MEC, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos) | En el MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía |

Nivel 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1: | Conocimientos generales básicos | Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples | Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado |

Nivel 2 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 2: | Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto | Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples | Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía |



Nivel 3 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3: | Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto | Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica | Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas |

Nivel 4 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4: | Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto | Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto | Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio |

Nivel 5 [\*] Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5: | Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos | Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos | Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno |

Nivel 6 [\*\*] Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6: | Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios | Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas

complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio | Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos |

Nivel 7 [\*\*\*] Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7: | Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos | Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos | Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos |

Nivel 8 [\*\*\*\*] Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8: | Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos | Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes | Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación |

[\*] El descriptor para el ciclo corto de la educación superior (dentro del primer ciclo o vinculado a él), elaborado en el contexto de la iniciativa conjunta

a favor de la calidad en el marco del proceso de Bolonia, corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 5 del MEC.

[\*\*] El descriptor para el primer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 6 del MEC.

[\*\*\*] El descriptor para el segundo ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 7 del MEC.

[\*\*\*\*] El descriptor para el tercer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 8 del MEC.

---

### ANEXO III

Principios comunes relativos a la garantía de la calidad en la educación superior y en la educación y formación profesionales en el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones

En el contexto de la aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones, la garantía de la calidad necesaria para asegurar la asunción de responsabilidades y la mejora de la educación superior y de la educación y formación profesionales debería sustentarse en los siguientes principios:

- todos los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones deberían sustentarse en políticas y procedimientos relativos a la garantía de la calidad,
- la garantía de la calidad debería ser parte integrante de la gestión interna de las instituciones de educación y formación,
- la garantía de la calidad debería incluir una evaluación periódica de las instituciones, sus programas o sus sistemas de garantía de la calidad a cargo de órganos o agencias de supervisión externos,
- los órganos o agencias de supervisión externos responsables de la garantía de la calidad deberían ser objeto de controles regulares,
- la garantía de la calidad debería abarcar los contextos, insumos, procesos y producciones, haciendo hincapié en los productos y resultados,
- los sistemas de garantía de la calidad deberían incluir los siguientes elementos:
  - objetivos y normas claros y mensurables,
  - directrices de aplicación que prevean, en particular, la participación de la partes interesadas,
  - recursos apropiados,
  - métodos de evaluación coherentes que conjuguen la autoevaluación y el control externo,
  - mecanismos y procedimientos de respuesta a fines de mejora,
  - resultados de evaluación ampliamente accesibles,

- las iniciativas relativas a la garantía de la calidad deberían coordinarse a nivel internacional, nacional y regional a fin de garantizar la supervisión, la coherencia, la sinergia y el análisis del sistema,

- la garantía de la calidad debería ser un proceso cooperativo en el que intervengan todos los niveles y sistemas de educación y formación, integrando a todas las partes interesadas en este ámbito, a nivel nacional y comunitario,

- las orientaciones relativas a la garantía de la calidad a nivel comunitario pueden constituir puntos de referencia para las evaluaciones y el aprendizaje inter pares.

### **Anexo 3 – Declaração de Bolonha – 1999**

Texto da Declaração de Bolonha extraído do sítio:  
[www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/.../Tratado%20de%20bolonha.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/.../Tratado%20de%20bolonha.pdf) com acesso em  
21/06/09.

Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de  
Junho de 1999.

O processo europeu tem-se tornado uma realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e para os seus cidadãos, graças aos extraordinários realizações dos últimos anos. As perspectivas de alargamento assim como as estreitas relações com os outros países europeus acrescem uma maior dimensão a esta realidade. Simultaneamente, temos vindo a testemunhar uma consciencialização crescente em largas faixas da esfera política, académica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância, sobretudo em vista da situação do sudeste europeu.

A declaração da Sorbonne, a 25 de Maio de 1988, que foi sustentada por estas considerações, sublinhou o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias. Acentuou a criação do espaço europeu do Ensino Superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral de todo o continente.

Vários países europeus têm aceite o convite para se empenharem na concretização dos objectivos propostos na declaração, quer assinando-a, quer expressando, em princípio, o seu assentimento. O rumo de várias reformas no Ensino Superior, entretanto em curso na Europa, provou, da parte de muitos governos, a sua determinação de actuar.

As instituições europeias do Ensino Superior, por sua vez, aceitaram o desafio, assumindo o principal papel na construção do espaço europeu do Ensino Superior, também na esteira dos princípios fundamentais lançados no documento Magna Charta Universitatum de Bolonha, de 1988. Este facto reveste-se da maior importância, dado que tanto a independência como a autonomia das universidades asseguram que os sistemas do Ensino Superior e da investigação se continuem a adaptar às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

O rumo foi colocado na direcção certa, dentro dos objectivos apropriados. A obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade dos sistemas do Ensino Superior requer, no entanto, uma contínua energia para se cumprir plenamente. É preciso apoiá-la mediante a promoção de medidas concretas para progredir com evidentes passos. O encontro de 18 de Junho reuniu reconhecidos especialistas e estudiosos de todos os nossos países que nos deram sugestões muito úteis para futuras iniciativas.

Em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica.

Ao mesmo tempo que se afirma o nosso apoio aos princípios gerais estabelecidos pela Declaração da Sorbonne, comprometemo-nos a coordenar as nossas políticas de modo a conseguir, a breve trecho, e, em todo o caso, na primeira década do terceiro milénio, os objectivos que se seguem, e que estimamos ser de primordial relevância, de forma a estabelecer-se o espaço europeu do Ensino Superior e a promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo:



- Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;

- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

- Estabelecimento de um sistema de créditos - como, por exemplo, no sistema ECTS - como um correcto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;

- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção:

- o aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos;

- o aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

- Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Comprometemo-nos, por este meio, a alcançar estes objectivos - no quadro das nossas competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária - para consolidar o espaço europeu do Ensino Superior.

Com esse fim, prosseguiremos o rumo da cooperação intergovernamental, em conjunto com o das organizações europeias não governamentais com competência no Ensino Superior.

Espera-se que as universidades, mais uma vez, respondam pronta e positivamente e que contribuam activamente para o êxito das nossas diligências.

Na convicção de que o estabelecimento do espaço europeu do Ensino Superior requer constante apoio, vigilância e adaptação às necessidades contínuas que se vão desenvolvendo, decidimos voltar a reunir dentro de dois anos para avaliar a progressão conseguida bem como os novos passos a dar.

Assinada por:

Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido