



Projeto ALFA/TUNING – América Latina: uma leitura a partir do cenário de sociedade e de necessidades sociais que o orientam

Ralf Hermes Siebiger¹

Resumo: Discute-se, neste texto, os objetivos do projeto ALFA/Tuning – América Latina buscando trazer evidências de que pensar um currículo por competências serve, em última instância, para atender necessidades sociais e econômicas definidas dentre um cenário político, econômico e social específico – o da sociedade do conhecimento, o qual implica em uma resignificação das concepções de educação superior e de universidade. Para tanto, parte-se de uma análise documental dos três principais relatórios de realização do projeto no continente latino-americano, publicados nos anos de 2007 e 2014. Por fim, questiona-se as razões de se implementar um projeto dessa natureza na América Latina.

Palavras-chave: Projeto Alfa/Tuning – América Latina. Processo de Bolonha. Cenário de sociedade. Sociedade do conhecimento.

ALFA/TUNING Project - Latin America: a reading from the scenario of society and of social needs that guide

Abstract: It is discussed, in this text, the goals of the project Alfa/Tuning - Latin America seeking to bring evidence that thinking a curriculum by skills serves, ultimately, to meet social and economic needs set among a political economic and social specific scenario - of the knowledge society, which implies a resignification of the conceptions of higher education and university. To do so, it is a documentary analysis of the three main reports of realization of the project on the Latin American continent, published in the years 2007 and 2014. Finally, there are doubts as to the reasons to implement a project of this kind in Latin America.

Key-words: Alfa/Tuning Project - Latin America. Bologna Process. Scenario of society. Knowledge society.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/Ufrgs) na área de políticas de educação superior. Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) na área de Metodologia Científica. E-mail: ralf@unemat.br.



Introdução

O projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (Sintonizando Estruturas Educacionais na Europa) foi criado no ano 2000, no âmbito do Processo de Bolonha, como uma *metodologia* de revisão curricular de cursos em nível de graduação das diferentes instituições de educação superior dos países europeus signatários do acordo de Bolonha, doravante integrantes do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), de modo que demais medidas de comparabilidade, compatibilidade, reconhecimento, redução do tempo de formação fossem cumpridas no movimento de reforma.

Um dos objetivos do Processo de Bolonha consiste no alcance mundial da reforma. Para tanto, ainda no ano 2000, houve a criação do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (Espaço UEALC), com o objetivo de estabelecer medidas de convergência entre os sistemas latino-americanos e caribenhos de educação superior com a estrutura proposta para o EEES. Em seguida, no ano de 2002, propôs-se o desenvolvimento de uma versão latino-americana do *Tuning* europeu, a qual foi estruturada em 2003, recebendo a denominação de Projeto Alfa/*Tuning* – América Latina, sendo implementado a partir de 2004 em 19 países² e em de 190 universidades (BENEITONE; et. al., 2007). O projeto foi desenvolvido em duas fases (2004-2007 e 2011-2013).

A partir de análise documental de três principais relatórios³ de ambas as fases do projeto ALFA *Tuning* – América Latina, o presente texto busca elucidar suas intenções a partir de uma reflexão sobre dois aspectos: a) a concepção de formação em nível superior, compreendendo as concepções de educação superior e de universidade; e, b) a concepção de necessidade social, definida dentre um cenário específico de sociedade previamente projetado, o qual justificaria a formação de um tipo específico de profissional e de cidadão para atuar nesse cenário.

Nessa reflexão, parte-se da perspectiva de Ball (2011) em sua crítica: a) à tendência da

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

³ “Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina” (2007), “Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina” (2014) e “Ensino superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre educação” (2014), mencionados nas referências.



pesquisa em política educacional desconsiderar os macro-contextos político-econômico-sociais e ideológicos ao se examiná-las e, conseqüentemente, b) ao isolacionismo em relação ao contexto político-social em que são pensadas; em situar a educação dentre projetos e ideologias mais amplos da prática social contemporânea.

1. Principais conceitos e diretrizes do projeto

O *Tuning* se define como uma *metodologia* de revisão curricular a partir de dois pressupostos básicos: a) a definição de um perfil profissional-acadêmico que oriente a formação de profissionais de nível superior aptos a serem absorvidos pelo mercado de trabalho, e b) o estabelecimento de resultados de aprendizagem e competências vinculadas que irão direcionar a definição dos componentes curriculares dos cursos. Para tanto, tem-se uma série de conceitos, tais como competências⁴, resultados de aprendizagem⁵, perfil do curso⁶, meta-perfil do curso⁷, que buscam garantir que essa revisão seja pensada a partir desses pressupostos.

Essa *metodologia* afirma que fomentar aquisição e o desenvolvimento de competências deva ser o objetivo último dos programas educacionais. Para tanto, em vez de disciplinas curriculares, o *Tuning* tem por objetivo definir pontos comuns de referência, centrados nessas competências, no intuito de estabelecer “consensos em escala regional sobre a forma de entender os títulos, a partir do ponto de vista das competências que os possuidores [dos] títulos seriam

⁴ Conjunto de conhecimentos, compreensão, habilidades e capacidades, constituindo-se em pontos de referência para o desenho e avaliação dos planos de estudo. São divididas em *gerais*, comuns a quaisquer áreas de conhecimento, e *específicas* por área de conhecimento.

⁵ O que o aluno deve conhecer, compreender ou ser capaz de demonstrar com a conclusão de um processo de aprendizagem (que pode se referir a um único componente curricular, ou a um período de estudos/ciclo). Para cada resultado de aprendizagem, são elencadas competências que deverão ser adquiridas, desenvolvidas e avaliadas dentro a respectiva unidade curricular.

⁶ Descreve “as características específicas do respectivo curso de graduação em termos de resultados de aprendizagem e de competências” (*idem*, p. 16). Deve “ilustrar com clareza o que se espera que os estudantes saibam e sejam capazes de fazer quando recebem seus diplomas universitários” (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p. 16)

⁷ Conjunto de resultados de aprendizagem e de competências – chamados de pontos de referência – estabelecido para cada área de conhecimento, e buscam *explicar* relação estabelecida entre as competências genéricas e as competências específicas em uma área temática.



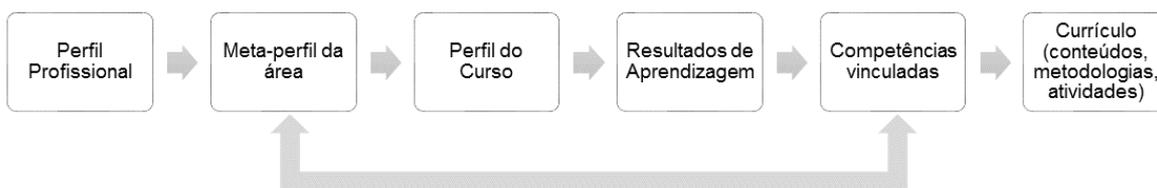
capazes de alcançar” (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p.15).

Em síntese, para cada curso são definidos *resultados de aprendizagem*, que compreendem ‘aquilo que os estudantes serão capazes de fazer ao fim de um determinado ciclo/processo formativo’. A partir da definição desses resultados, são elaboradas as *competências*: *gerais* (comuns e transferíveis para qualquer curso), subdivididas em instrumentais, interpessoais e sistemáticas, e *específicas* (relacionadas à área do curso), classificadas em profissionais, acadêmicas e sociais, as quais se referem ao conhecimento teórico-prático e/ou experimental e a habilidades específicas da área. As competências devem contribuir, portanto, para o alcance dos resultados de aprendizagem estabelecidos e, estes, para a realização do meta-perfil proposto.

Por sua vez, o meta-perfil é definido por área de conhecimento, e deve orientar a elaboração do perfil do curso e seus componentes curriculares, de modo que tenham *identidade* e sejam *reconhecíveis*. Já o perfil de um curso, para que seja reconhecido por outra instituição, deve integrar, em seus elementos constitutivos, todos os componentes presentes no meta-perfil da área (*idem*, p. 23). Como é apontado na proposta, o “Projeto *Tuning* defende que o que é relevante para o reconhecimento é ter comprovado que os resultados desejados foram alcançados” (*idem*, p. 24).

Portanto, são os *perfis profissionais* que determinam o *meta-perfil*, os *resultados de aprendizagem* e as respectivas *competências* vinculadas. Para cada resultado de aprendizagem, seleciona-se, da matriz, quais competências deverão ser adquiridas e desenvolvidas. E, em vez de objetivos do curso, tem-se a definição destes elementos que, por sua vez, determinam seleção de conteúdos a serem incluídos no currículo. O esquema a seguir ilustra a lógica do processo:

Diagrama 1 – Processo de redefinição dos currículos por competências



Fonte: elaborado a partir de BENEITONE, et. al., 2007; BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014.



2. Meta perfil da área de educação

Para definição do meta-perfil da Educação, o projeto *Tuning* constituiu um grupo de 16 especialistas, vinculados à 14 universidades de 11 países⁸ (LÓPEZ, 2014). Embora tenha havido a participação de IES brasileiras neste processo, essa participação se deu em outras áreas temáticas, mas não na área de Educação.

O meta-perfil para a área de educação ficou, portanto, definido dessa forma:

Formar profissionais nas dimensões acadêmicas, profissionais e sociais para o desempenho profissional em diversos contextos e funções diretivas, serviços públicos e privados, universidades, centros de investigação educativa e outras ocupações emergentes. (*idem*, p. 19-20)

Em seguida, as competências gerais e específicas mais relevantes foram selecionadas⁹ e agrupadas em 3 dimensões – profissional, acadêmica e social, “dando-se maior ênfase ao equilíbrio da dimensão profissional em relação às dimensões social e acadêmica” (*idem* p. 83), compondo, assim, o meta-perfil da área de Educação. O meta-perfil (matriz de competências) ficou assim definido:

Quadro 2 – Meta-perfil (matriz de competências) para a área de Educação

Dimensão profissional	Dimensão acadêmica	Dimensão social
CG1 Capacidade de abstração, análise e síntese.	CE18 Capacidade de utilizar a teoria educativa e utilizá-la de forma crítica, em diferentes	CG22 Capacidade de valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade.

⁸ Universidad Nacional de Cuyo e Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina); Universidad Nur e Universidad Mayor de San Simón (Bolívia); Universidad Diego Portales (Chile); Universidad de Costa Rica (Costa Rica); Universidad de Guayaquil (Equador); Universidad de El Salvador (El Salvador); Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México); Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras); Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicarágua); Universidad Nacional de Concepción e Universidad Nacional de Asunción (Paraguai); e Universidad Peruana Unión (Peru).

⁹ A seleção foi feita com base numa lista de 27 competências gerais (para quaisquer áreas de conhecimento) e 27 competências específicas da área de Educação. Essa lista foi elaborada pelos grupos temáticos por área constituídos no *Tuning* Europeu e posteriormente validada (com algumas alterações) nos grupos temáticos do *Tuning* – América Latina.



	contextos, demonstrando conhecimento.	
CG7 Capacidade de comunicação numa segunda língua.	CE2 Domínio dos saberes das disciplinas, da área de conhecimentos da sua especialidade.	CE26 Capacidade de interagir social e educativamente com diferentes atores da sociedade para facilitar os processos de desenvolvimento da comunidade.
CE12 Capacidade de obter resultados de aprendizagem em diferentes conhecimentos e níveis	CE16 Capacidade de investigar, na Educação, e de aplica os resultados na transformação sistemática da prática educativa.	CG5 Responsabilidade social e compromisso de cidadania.
CE13 Capacidade de desenhar e de implementar ações educativas integradoras (pessoas com necessidades educativas especiais)	CE5 Capacidade de aplicar, na atividade educativa, as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.	CG18 Habilidades Interpessoais.
CE7 Capacidade de desenhar e implementar diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizagens baseados em critérios determinados.	CE1 Capacidade de Capacidade para orientar ações educativas (desenho, execução e avaliação), com domínio da teoria e da metodologia curricular.	CG17 Capacidade para trabalhar em equipe.
CE19 Capacidade de refletir sobre a sua prática para melhorar a tarefa educativa.		
CG16 Capacidade para tomar decisões.		
CE9 Capacidade de selecionar, elaborar e utilizar materiais didáticos adaptados ao contexto.		
CG6 Capacidade de Comunicação oral e escrita.		
CG15 Capacidade para identificar, estruturar e resolver problemas. (*)		
CG8 Habilidades na utilização das tecnologias da informação. (*)		
CE3 Desenha e utiliza estratégias de ensino e aprendizagem segundo os contextos. (*)		

Legenda: CG: Competência Geral; CE: Competência Específica

(*) Constam no relatório “Ensino Superior na América Latina” (LÓPEZ, 2014), mas não constam no documento “Meta-perfis e perfis” (BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R, 2014).

Fonte: (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014; LÓPEZ, 2014)

3. Redefinições, readequações e ressignificações

No *Tuning*, a definição do meta-perfil da área e do perfil de um curso deve considerar, em primeira instância, as *necessidades sociais e econômicas da região*. Por sua vez, a *metodologia de sintonia curricular* consiste em tentar conciliar a preparação para o mercado de



trabalho e a formação do cidadão. Como é expresso em um dos relatórios, o “Projeto *Tuning* sempre trabalhou com a convicção de que existem dois eixos que fundamentam a razão de ser de todo curso de graduação: a empregabilidade e o compromisso com a cidadania” (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p. 18). Já no primeiro relatório, afirma-se que os “resultados de aprendizagem e as competências são centrados nos requisitos da disciplina e da sociedade, em termos de preparação para o mercado de trabalho e da cidadania (BENEITONE; et. al., 2007, p.334).

Assim, questiona-se: o que significar ser ‘cidadão’ neste cenário proposto? Tornar-se cidadão, nesse cenário, significa atuar como um profissional atualizado, competente e capaz de ser absorvido pelo ambiente produtivo. Significa apreender, desenvolver e aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes em uma arena com regras previamente estabelecidas, em um cenário de sociedade com um viés único de *ethos* acadêmico-social, no qual as relações sociais propiciadas por meio da formação superior praticamente se resumem a relações de natureza profissional. Nessa perspectiva, o caminho que conduz à consolidação da sociedade do conhecimento é um processo *naturalizado* e irreduzível, apresentando-se como única alternativa possível para o desenvolvimento da sociedade.

Como observa Dóris Santos (2013), esse é um processo de mudança que se justificaria por si mesmo:

Embora se apresente como meta a “transformação” e a melhora” da realidade, as necessidades que devem “ajustar as carreiras são as da sociedade do conhecimento; não necessariamente outro tipo de necessidades (de outro tipo de sociedade ou da própria pessoa que se forma). [...] Finalmente, a partir da perspectiva de quem elaborou o documento, são as competências que fornecem a capacidade de adaptação à mudança. (SANTOS, 2013, p. 208)

Por sua vez, o fator que deve ser considerado na elaboração dos perfis dos cursos universitários é a *relevância* do curso ante as necessidades sociais e econômicas identificadas/estabelecidas dentre o cenário político, econômico e social definido no qual o egresso irá atuar como ‘profissional e cidadão’. Dentre o *Tuning*, *relevância* é definida como:

[...] a preparação para o emprego, a vida como cidadão ativo nas sociedades



democráticas, o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento e a manutenção, por meio da pesquisa, da educação e a aprendizagem de uma base ampla e avançada para a **sociedade de conhecimento**¹⁰ [...] Como conclusão, é à responsabilidade pessoal, profissional, institucional e social que podemos nos referir de muitos modos e sob várias perspectivas, sendo que esta responsabilidade responde à necessidade e à vontade de colocar o conhecimento e a capacitação a serviço do desenvolvimento social e da inovação (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p. 20, grifo nosso).

Didriksson (2008) evidencia que o desenvolvimento de uma ‘sociedade do conhecimento’ implica na reorganização das esferas da vida política, social e econômica por meio da produção e transferência de novos conhecimentos e tecnologias. As universidades são as instituições que possuem maior participação nesse processo, uma vez que suas atividades se relacionam diretamente com o nível de desenvolvimento e inovação dos principais componentes científicos e tecnológicos bem como sobre a definição do que será sistematizado e aprendido como conhecimento. Dessa forma, a academia possui um papel fundamental na perspectiva de uma ‘sociedade do conhecimento’, sobretudo quando abre espaço para realizar mudanças fundamentais em seus modelos de formação, aprendizagem e inovação (p. 24).

Por sua vez, Mello e Dias (2011), evidenciam que a sociedade do conhecimento consiste em uma “dinâmica econômica sustentada por um arcabouço tecnológico de alta complexidade e de exigências mais avançadas de produtividade e de competitividade” (p. 422). Segundo os autores, a tese é a de que, para esse tipo de sociedade, o conhecimento, transformado no principal fator de produção, submeter-se-ia, em definitivo, aos interesses da economia.

Constata-se, a partir dos relatórios, que dentre o *Tuning – América Latina, necessidade social* significa atender às ‘expectativas da sociedade do conhecimento’, por sua vez fundamentadas no entendimento que a OCDE possui sobre qual deva ser o papel da educação superior: “favorecer a pesquisa, a inovação, o desenvolvimento e a criação de políticas educacionais que articulem com clareza as expectativas da região e os objetivos sociais e econômicos” (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p. 18). Tem-se, portanto, uma *ressignificação* de necessidades sociais, as quais são delimitadas a partir de um único e específico cenário político-econômico-social: o da *sociedade do conhecimento*, e seu viés particular de *ethos*

¹⁰ Recomendação do Comitê de Ministros dos Estados Membros sobre a responsabilidade social da educação superior e pesquisa, 2007, em Samardžić - Marković (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p. 20)



acadêmico-social, no qual as relações sociais se pautam em relações profissionais que se materializariam em um ambiente unicamente produtivo.

Por sua vez, quanto à universidade, esta deve “responder mais adequadamente às necessidades diversas de emprego em uma área ou uma maneira de conseguir uma alta efetividade devido à concentração e a dedicação a tarefas específicas” (BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014, p. 28). Em suma: “a adequação ao emprego da área terá um efeito nos cursos universitários ministrados e nos perfis criados” (*idem*, p. 28)

Como se pode notar, uma vez que os objetivos para a educação superior se restringem ao preparo para o exercício profissional em um dado cenário de sociedade, caberia à universidade apenas adaptar-se, não mais existindo como instituição autônoma, mas a serviço desses objetivos. Tem-se, portanto, uma *ressignificação* também da universidade, a qual deve se converter em um centro de formação de profissionais, de pesquisadores e de produção de pesquisas para a sociedade do conhecimento, abrindo-se mão de suas outras dimensões que perfazem a formação cultural, humana, política, crítica.

Nesse processo de *reconversão cultural* das universidades como *locus* exclusivamente de formação de profissionais, à academia cumpriria readequar os perfis dos cursos (acadêmicos) em perfis profissionais (funcionais), bem como precisaria rever, continuamente, seus perfis de formação – leia-se, os perfis dos cursos – de modo a fornecer os resultados de aprendizagem e as competências que atendam essas demandas/necessidades sociais no cenário proposto: o da sociedade do conhecimento. O currículo deve propiciar uma atuação competente nesse cenário específico de sociedade.

De acordo com Guile (2008), em um currículo baseado em competências,

[...] atualmente se espera que as universidades ajudem os alunos a adquirir conhecimentos disciplinares, assim como os capacitem a adquirir competências descontextualizadas (isto é, competências centrais) em situações com contextos específicos (isto é, palestras, laboratórios, estágios). Isso coloca as qualificações em uma posição delicada: elas devem garantir padrões de conhecimento adquiridos e servir como medida alternativa a ser usada pelos empregadores para avaliar o desempenho provável dos alunos no local de trabalho (*idem*, p. 632)

Por conseguinte, uma vez que se opta por um determinado conteúdo/conhecimento a ser



incluído no currículo, excluem-se outros. Aquilo que não contribuir diretamente para o desenvolvimento das *competências profissionais* previamente definidas, será descartado. Como aponta Charle (2004), em relação à definição das “ofertas de formação” das universidades:

Via a profissionalização, os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas insistentemente reiteradas dos poderes econômicos. Em nome da “profissionalização”, esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de “competências” individuais, e tudo o que não for julgado como objetivável num CV [curriculum vitae] e imediatamente operacional se vê afastado ou ameaçado de redefinição. (p. 972, grifos do autor)

O diagrama a seguir busca ilustrar os condicionantes que efetivamente orientam a *metodologia* de revisão de currículos por competências.

Diagrama 2 – Condicionantes da revisão de currículos por competências



Fonte: elaborado a partir de BENEITONE; et. al., 2007; BENEITONE; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2014.

Considerações finais

Stephen Ball (2011), ao se referir ao trato de políticas educacionais, aponta que isolar a análise de suas diretrizes e medidas dos condicionantes e interesses político-econômico-sociais e ideológicos subjacentes resulta em uma apreciação alienada de seu conteúdo e de suas finalidades. Como consequência, tem-se a incorporação de “metodologias”, “mudanças” e “reformas” também de forma alienada, ou seja, sem um exame circunstanciado e crítico de seus



vieses e de seus condicionantes.

A partir de Ball, compreende-se que a análise de políticas educacionais e, em especial, da proposta do Projeto ALFA *Tuning* – América Latina, deva ser realizada, mais do que sobre o conteúdo das propostas em si, sob três aspectos: a) que análise faz da conjuntura política, econômico e social no qual *fundamentam e justificam* suas proposições; b) a que projetos e/ou ideologias mais amplas da prática social contemporânea nos quais se *vinculam* as proposições; c) que cenário de sociedade (e de necessidade social) projeta, no qual se *realizariam* as proposições.

Considerando que a Europa almeja se tornar a “economia mais dinâmica e competitiva do mundo baseada no conhecimento”, os objetivos da União Europeia ao expandir o *Tuning* para a América Latina se traduzem em reestabelecer a Europa como destino de estudantes latino-americanos, especialmente aqueles em nível de pós-graduação (nível de ensino custeado pelo aluno). O arcabouço que lhe dá sustentação é a política de reforma do Processo de Bolonha, a qual foi criada justamente para recuperar a competitividade dos países europeus – especialmente os integrantes da União Europeia – em uma arena de comércio internacional de serviços educacionais de modo que o *velho continente* possa novamente competir com países como EUA, Austrália, Nova Zelândia, Japão e outros polos educacionais emergentes. Essa estratégia atende, portanto, ao objetivo do Processo de Bolonha, estabelecido na Conferência de Praga (2001), de alcance mundial da reforma.

Tendo-se em vista essas considerações, cabe reafirmar que a metodologia de revisão curricular do projeto *Tuning*, de modo que os cursos superiores sejam pensados a partir de competências que o estudante deve adquirir e desenvolver, representa um caminho para se consolidar um determinado cenário político, econômico e social que tanto lhe fundamenta como lhe condiciona: o da sociedade do conhecimento.

Assim, se observam dois movimentos: 1) que houve, simplesmente, uma reprodução dos objetivos definidos para o contexto político, econômico e social europeu por meio do *Tuning Europe*, para o contexto latino americano, por meio do *Tuning* – América Latina, e; 2) que a formação universitária fica prejudicada quando se limita à perspectiva de atendimento a necessidades sociais e econômicas demandadas pela sociedade do conhecimento.

Nesse cenário, os conceitos de necessidade social, educação superior e universidade se



resumem no atendimento à demanda e à formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho. O processo de definição de competências é excludente, na medida em que a ênfase nos componentes curriculares que são relevantes para um cenário específico de sociedade consequentemente implica na exclusão dos componentes que não são considerados relevantes. Como afirmado anteriormente, é um processo de escolha não somente pelo perfil de um curso, mas de escolha por um cenário específico de sociedade, para o qual as mudanças, reformas e *metodologias* são pensadas e justificadas.

A reflexão, portanto, se faz no sentido de que poderiam ser outros os cenários possíveis a orientar esse processo de mudança. Poderia se ter uma análise da conjuntura política, econômica e social contemporânea que apontasse para outros caminhos. Contudo, trata-se de um processo de mudança com a finalidade de se ajustar a educação superior às necessidades da sociedade do conhecimento, a qual exclui outras possibilidades de cenários, de *ethos* acadêmico-social, de um *vir-a-ser* social. Em suma: reformar para conformar.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J (orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.

BENEITONE, P. et al. *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina: relatório final – Projeto Tuning – América Latina: 2004-2007*. Bilbao (Espanha): Universidade de Deusto, 2007.

BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (edit.). *Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina*. Bilbao (Espanha): Universidade de Deusto, 2014.

CHARLE, C., et. al. Educação superior: o momento crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, Edição Especial - Out. 2004, p. 961-975.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior em América Latina y el Caribe. In GAZZOLA, A. L., DIDRIKSSON, A. (ed.). *Tendencias de la Educación Superior em América Latina y el Caribe*. Caracas: Unesco/Iesalc, 2008.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 26,
p. 249 - 261, jul./dez. 2018. ISSN - 2238-921-0**

GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set./dez. 2008, p. 611-636.

LÓPEZ, A. M. M. (edit.). *Ensino superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre educação*. Bilbao (Espanha): Universidade de Deusto, 2014.

MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011, p. 413-435.

SANTOS, D. Mimesis y bilingüismo ideológico: um análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria em América Latina. *Forma y Función*, Bogotá, v. 26, ene./jun. 2013, p. 183-216.

SIEBIGER, R. H. Canais de aproximação entre o modelo do processo de Bolonha europeu e a educação superior brasileira: apontamentos iniciais. *Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop/MT, v. 4, n. 1, Edição Especial, jun./2014, p. 95- 112

TUNING Educational Structures in Europe. *Página oficial*. Disponível em:
<<http://www.unideusto.org/tuningeu/>>. Acesso em 5 maio 2015.