



ORUS

OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE REFORMAS DA UNIVERSIDADE

O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina

Resumo

Alfredo Pena-Vega
Coordenador Científico

Setembro de 2009

SUMÁRIO

Agradecimentos

Apresentação

ESTUDOS DE CASOS

1. O caso mexicano

2. O caso venezuelano

3. O caso brasileiro

4. O caso argentino e do MERCOSUL Educativo

4. O caso chileno

Agradecimentos

Nós gostaríamos de agradecer os Senhores Eduardo M. Grilo e Manuel Carmelo Rosa, membro do conselho da Fundação Couliste Gulbenkian e responsável do departamento de educação, respectivamente, que aceitaram financiar uma parte deste estudo. Também os nossos agradecimentos a todos os pesquisadores que participarão a este estudo.

Apresentação

O objetivo da universidade não é simplesmente preparar os jovens para um emprego: também deve cultivar os valores e os princípios que transcendem o tempo. No momento, a universidade não pode ser reformada. Reformar uma instituição supõe que os espíritos dos reformadores sejam reformados. Essa é a proposta fundamental impulsionada por Edgar Morin: “não há reforma da universidade sem reforma do pensamento”. Ora, desde há muito tempo se está reformando a universidade para evitar a reforma do espírito, com isso todas as reformas fracassaram.

A crise da universidade forma parte de um conjunto mais amplo: da crise da educação. As reformas universitárias se multiplicam. Parece que longe, e ao contrário, que a crise se resolva, ela não cessa de se acentuar. Apesar de grandes movimentos e discussões em torno da reforma, as vezes conerentes com o orçamento destinado para isso, esta crise perdura. Quais são as fontes principais da crise de nossas universidades? São múltiplas: disciplinares, políticas, demográficas, socioeconômicas, éticas, por isso todas as vezes são globais e locais. Mas de um ponto de vista estrutural, o modelo de reforma introduzido há muito tempo por Humboldt – o que fez coexistir e não estar ligadas as duas culturas: a cultura das humanidades e a cultura científica – é o que agora caducou.

Hoje em dia a universidade está sob uma tormenta, na Europa (França, Espanha, Grécia, Alemanha, Itália, etcetara), África, Ásia e América Latina, o diagnóstico é o mesmo: como alcançar uma mudança radical das formas de transmissão do conhecimento; como revalorizar a função do professor-pesquisador em um sistema em que predomina a lógica das cifras; como imaginar uma universidade responsável da sociedade do século XXI, e tudo isso como parte de uma reforma urgente das formas de pensar; como propor aos jovens outras coisas, além de práticas de capacitação na cozinha do McDonald; enfim, como fazer para que o Estado assuma a responsabilidade direta de seus jovens; como imaginar o futuro da universidade dentro de um contexto mundial, em que a interdependência e a diversidade se converteram nas características determinantes. Aí está o dilema.

A situação da crise, por exemplo, em que se encontram as universidades francesas tem múltiplos fatores desencadeantes. Mas aquele que representou o estopim foi o projeto de lei Pécresse (nome da ministra de educação superior), ao qual, por uma política de autonomia (sem contraparte) dará todos os poderes de governo unicamente ao reitor da universidade. As conseqüências poderão ser desastrosas, porque este projeto de lei se compõe de três objetivos heterogêneos e irreconciliáveis: um objetivo tecnocrata (os especialistas decidirão as orientações científicas da universidade ao qualificar quantitativamente por comitês de especialistas “as boas pesquisas” e os maus pesquisadores), um objetivo elitista (o reitor e sua “corte” decidirá o destino da comunidade acadêmica) e um objetivo ideológico neoliberal (a universidade gerencial regida pelos princípios empresariais e por resultados competitivos). Daí a confusão potencialmente explosiva da situação atual.

As sacudidas internas estão em processo: desmantelamento total do sistema de pesquisa; mercantilização do conhecimento; abandono do papel do Estado de

sua missão de estabelecer uma política científica; o mal estar dos jovens frente a um futuro sem futuro dentro deste mundo que perdeu seus fundamentos tradicionais e não encontra novos neste universo dominado pela burocracia tecnocrata. Para além das reivindicações precisas sobre seu futuro, hoje em todas as partes, como se pode constatar, a universidade está em comoção e suas respostas estão longe de estar à altura dos desafios. Para alguns os ingredientes desta crise se encontram encarnados nos princípios do Processo de Bolonha. No caso da América Latina, como se define os objetivos e suas práticas, quais são os princípios que são adotados?

Nas páginas que se seguem, o leitor tomará conhecimento de como o Projeto Bolonha está impactando vários países da América Latina – Brasil, México, Venezuela, Argentina, Chile – e como se determinam os cenários de reformas nesses países, as implicações que tem o processo europeu para a América Latina. Isso vai desde a hostilidade que se respira no Brasil contra toda essa estratégia até a adesão pró-ativa que se observa na experiência mexicana.

Alfredo Pena-Vega

Professor-pesquisador do Centro Edgar Morin, EHESS-CNRS (Paris), Diretor Científico do Observatório Internacional de Reformas da Universidade - ORUS INT (www.orus-int.org).

O Processo de Bolonha na América Latina: o caso mexicano

Patricia Gascón Muro *
José Luis Cepeda Dovala **

O sistema de educação superior no México constitui-se de 10 subsistemas:

- instituições públicas federais;
- universidades públicas estatais;
- institutos tecnológicos públicos;
- universidades tecnológicas públicas;
- universidades politécnicas públicas;
- universidades públicas interculturais;
- instituições para a formação de profissionais da educação básica;
- instituições particulares;
- centros públicos de pesquisa; e,
- outras instituições públicas (Rubio, 2006)

O marco normativo da educação superior nacional é fixado pela Constituição Política do México que, desde 1917, estabelece o direito de todos os mexicanos de receber educação por parte do Estado, de maneira laica e gratuita. No entanto, a educação ofertada pelo Estado se soma às instituições educativas particulares, sem fins lucrativos e com fins lucrativos, laicas e religiosas, facultadas por lei para ofertar educação em todos os níveis educativos. A responsabilidade de ofertar educação pública se distribui entre a Federação, os Estados e os Municípios.

Nas últimas décadas, as políticas neoliberais favoreceram o desenvolvimento das instituições privadas de educação e fortaleceram o mercado educativo nacional. Na década de 1980, 83,9% da matrícula em educação superior se concentrava nas instituições públicas, em 2007 esta porcentagem diminuiu para 66,6 %.

Durante 2006, o sistema educativo do México atendeu 73% da demanda nos diversos níveis. Mas enquanto a educação média superior cobre 58,6% da população entre 16 e 18 anos, a educação superior, por sua parte, somente inclui um de cada quatro jovens entre 18 e 22 anos, alcançando uma cobertura de 25,22% em 2006. A meta do governo é ampliar a cobertura da educação superior para 30% dos jovens entre 19 e 23 anos de idade em 2012 (*Plan Nacional de Desarrollo*, 2007).

América Latina na órbita da União Européia

A Declaração de Bolonha tem entre seus objetivos garantir a capacidade de atração do sistema europeu de Ensino Superior. Já na Conferência de Bergen, em 2005, se reconheceu a necessidade de que o Espaço Europeu de Educação Superior – EEES se mantivesse aberto e beneficiasse diferentes regiões do mundo. Em 2007, em Londres, se adotou uma Estratégia para o Espaço Europeu de Ensino Superior no contexto mundial, o Processo de Bolonha. Mas a dimensão exterior desse Processo foi objeto de atenção constante, em diversos âmbitos, e não somente nas diversas Conferências que se levaram a cabo como parte desse processo, examinado a seguir.

Em 1999, um ano depois da Declaração de Bolonha, e oito anos antes da Conferência de Londres, se celebrou no Rio de Janeiro, dias 28 e 29 de junho, a I Cúpula América Latina e Caribe - União Européia (ALC-UE). Seu objetivo, nas palavras dos próprios Chefes de Estado, é:

“promover e desenvolver nossas relações para uma associação estratégica bi-regional, baseada na profunda herança cultural que nos une e na riqueza e diversidade de nossas respectivas expressões culturais. Para alcançá-lo definiram três dimensões estratégicas: diálogo político; relações econômicas e financeiras e cooperação nos âmbitos educativo, científico, tecnológico, cultural, humano e social”.

Estabeleceram no “âmbito cultural, educativo, científico, tecnológico, social e humano”.

A II Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe e a União Européia se celebrou na Cidade do México, dias 14 e 15 de abril de 2005. Na Declaração emitida os Ministros afirmaram “seguiremos construindo o Espaço Comum de Educação Superior ALC-EU para o horizonte de 2015” e definiram as estratégias para alcançá-lo: a meta agora é consolidar este espaço somente cinco anos depois que a data limite para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior – EEUS. Por isso estabeleceram, para realizar o Espaço Comum de Educação Superior ALC-UE, as características de dito horizonte, que deverá caracterizar-se por ter avançado nos mecanismos e redes de cooperação e intercâmbio e contar com mecanismos de comparação que tornem possível o reconhecimento de estudos, títulos e competências com base em sistemas nacionais de avaliação e validação de programas educativos com reconhecimento mútuo; programas de mobilidade; centros de estudo sobre a União Européia na América Latina e vice-versa e fontes de financiamento para os programas (Reunião de Ministros).

Como podemos ver a preocupação da União Européia para fortalecer sua influência na América Latina acompanhou o Processo de Bolonha.

O processo de criação do Espaço Comum de Educação Superior da ALC-UE avança rapidamente, ao menos nas Declarações dos governos. Já que, como assinala Xiomara Zarur Miranda, a inclusão dos objetivos deste espaço não se sentiram nas políticas públicas na maioria dos países da região (Zarur, 2008). Será talvez por isso que, de maneira paralela à conformação destes blocos e espaços, a União Européia vem elaborando outras estratégias para avançar na constituição de um Espaço Comum de Educação Superior com a América Latina. Entre elas se encontram os projetos 6x4 e Tuning América Latina. Centraremos nossa atenção neste último. Suas origens se narram da seguinte maneira em seu sítio web:

“Durante a IV Reunião do Comitê de Seguimento do Espaço Comum EU-ALC de Ensino Superior na cidade de Córdoba (Espanha) em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participavam do encontro, logo após escutarem a apresentação dos resultados da primeira fase do Tuning, tiveram o interesse de pensar um projeto similar com a América Latina. Desde este momento se

começou a preparar o projeto que foi apresentado por um grupo de universidades européias e latino-americanas à Comissão Européia no final de outubro de 2003. Podemos dizer que a proposta Tuning para a América Latina é uma idéia intercontinental, um projeto que se nutriu dos aportes de acadêmicos tanto europeus como latino-americanos. A idéia de buscar consensos é a mesma, é única e universal, mudando sim os atores e a particularidade que oferece cada realidade” (Projeto Tuning).

Com o propósito de contribuir para a construção do espaço comum de educação superior ALC-UE, o México participa no projeto Tuning América Latina sob responsabilidade da Subsecretaria de Educação Superior da Secretaria de Educação Pública (SEP). Na apresentação que esta última realizou para a incorporação do México ao projeto, a SEP assinala que os trabalhos do Projeto Tuning América Latina 2004-2006 adquirem uma relevância fundamental para avançar no capítulo da integração, da coordenação e da gestão do sistema de educação superior e afirma: “a experiência alcançada na conformação de alianças estratégicas como as resultantes dos processos de Bolonha nos serão de extremada utilidade para enriquecer os esforços nacionais que se empregaram neste sentido, assim como para integrá-los a processos hemisféricos que os dêem contexto internacional” (Tuning, c). É assim como, no dizer da própria SEP, os resultados obtidos pelo Processo de Bolonha constituíram um elemento central na decisão do México de participar no Tuning América Latina. Para representar nosso País em dito projeto a SEP constituiu o Centro Nacional Tuning e selecionou, num primeiro momento, uma universidade federal e cinco universidades públicas estatais: a Universidade Autônoma Metropolitana, a Universidade de Guadalajara, a Universidade Autônoma do Estado de Hidalgo, a Universidade de Sonora, a Universidade de Guanajuato e a Universidade Autônoma de Yucatán. O México participou das quatro áreas iniciais: administração, educação, história e matemática. Mais tarde se incorporaram outras instituições de educação superior – IES públicas e particulares: Universidade de Colima, Benemérita Universidade Autônoma de Puebla e o Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey.

O México está presente em 10 das 12 áreas temáticas do Tuning e tem três Coordenadores de Grupos de Trabalho.

O impacto de Bolonha: em direção à construção de um espaço comum da educação superior no México

Em novembro de 2004 a Secretaria de Educação Pública outorgou um reconhecimento às oito Instituições de Ensino Superior que haviam conseguido ao menos 75% de seus estudantes de licenciatura estarem cursando programas de estudo reconhecidos por sua qualidade. Nas palavras do Reitor da Universidade Autônoma de San Luis Potosí se tratava da primeira vez que dita Secretaria reconhecia o desempenho da qualidade das universidades públicas: “é nesse marco em que surge o interesse dos titulares das universidades, de conformar um espaço comum que promova oportunidade de mobilidade estudantil e intercâmbio entre redes acadêmicas, que agora se conhece como Consórcio de Universidades Mexicanas (CUMex)” (Cumex, Relatoria: 3). Mais adiante afirma que Julio Rubio, então subsecretario da SEP “desde o princípio viu bem que se constituía um espaço

que contribuíra de maneira muito mais ordenada e sistemática e por conseqüência com maior força ao impulsionar a qualidade dessas mesmas universidades”.

O CUMex é criado depois de cinco meses de trabalhos prévios, 3 de maio de 2005, mediante a assinatura de um convênio que subscreveram os reitores de 9 universidades da província. Constitui-se o Conselho de Reitores como o organismo supremo do Consórcio e se nomeou como seu primeiro presidente Miguel Ángel Aguayo López, Reitor da Universidade de Colima, que no primeiro artigo do primeiro número da revista do Consórcio comunica sua visão do espaço comum: “nossa visão do Consórcio de Universidades Mexicanas (CUMex) é a de criar um espaço comum mexicano de educação superior, que seja plenamente visível para o exterior por sua qualidade, pertinência e inovação” (CUMex, Espaço Comum, 1:3). Este esforço, nas palavras do próprio Aguayo, é considerado como estratégico para a SEP, para o sucesso de novas formas de cooperação efetivas para o sistema educativo do País.

Por isso na segunda sessão ordinária do CUMex o subsecretário de educação superior, Julio Rubio, anunciou que, por considerar um assunto estratégico a implementação do Consórcio, a SEP aportaria um milhão de pesos para que iniciasse suas operações (Espaço Comum, 1).

Julio Rubio sustentou “que por meio de uma agenda estratégica o CUMex pode aportar elementos para construir um verdadeiro espaço para a educação, pois se observa a complexidade da conformação de um espaço com estas características, se verá que é muito difícil integrar a regiões como Europa, América Latina e Caribe, um grupo cujo eixo articulador seja a qualidade” (Espaço Comum, 1: 19).

O Estado mexicano, consciente das dificuldades de consolidar um espaço comum de educação superior como o que busca a ALC-UE, decide apoiar a construção de um espaço comum entre as instituições educativas mexicanas de qualidade mediante a constituição do CUMex, que se orienta desde seu início em estabelecer fortes vínculos com o exterior. Por isso, desde as primeiras atividades do Consórcio se põe em prática um doutorado em administração conjuntamente com a Universidade de Cantabria e a Subsecretaria de Educação Superior e se propôs trabalhar com a Casa Universitária Franco Mexicana, com a rede universitária Toulouse- Midi Pyrénées, com a Universidade de Lille, com a de Bordeaux, Pau, Limoges e com o Grupo 9 de Universidades Espanholas: o Cumex, desde sua fundação, busca fortalecer seus laços com a União Européia e conta com o apoio do Estado para consegui-lo.

Para o governo mexicano fica clara a relação entre a EU-ALC e Tuning: ambos propósitos estão associados e formam parte de uma mesma estratégia.

O interesse do Estado mexicano em fortalecer seus vínculos com a UE referendou Cetina ante o Consórcio afirmando, com relação a Tuning Europa, que “seu dever é divulgá-lo no México e incorporar as instituições de educação superior ao projeto, e uma das melhores maneiras é evidentemente realizar a oficina Tuning para que tenha participação coletiva e se gerem melhores resultados” (CUMex, Relatoria, 4). A incorporação das IES na construção do espaço ALC-UE é, portanto,

necessária para “que se gerem melhores resultados”. De fato, como se pode observar através da leitura do relatório da oficina, é Cetina quem dirige seu desenvolvimento e é quem, através de suas intervenções, apresenta e argumenta as bondades do projeto Tuning na Europa, do Processo de Bolonha, da ALC-UE e do Tuning América Latina ante as IES do Consórcio.

Fica claro que no Tuning se “contrastavam” as perspectivas do Estado e das IES: o propósito do primeiro é a convergência nos sistemas educativos; a incorporação das IES é necessária para a construção e implementação dos programas e para controlar a qualidade deles, sobretudo porque são elas as que outorgam “o reconhecimento acadêmico”: é por estas razões que o Estado considera fundamental sua incorporação ao Tuning e à construção do espaço comum de educação ALC-UE.

Os trabalhos do CUMex vêm avançando no sentido assinalado. Para Salazar Silva o programa de comparação do Consórcio constitui “um dos pilares que sustenta o CUMex”. Dito programa se fundamenta na metodologia do projeto Tuning “que nasce na União Européia e mais tarde se implementa na América Latina” (CUMex, Espaço Comum, 2) Silva assinala:

“Com o surgimento da União Européia em 1999, como parte do processo de Bolonha, se estabeleceram políticas para a integração de um espaço comum de educação superior sem fronteiras entre seus países integrantes” e, agrega, “a comparação de programas educativos, a garantia da qualidade, o reconhecimento de títulos multinacionais, a mobilidade de acadêmicos e estudantes, a associação da pesquisa com o processo educativo e o trabalho em rede dos acadêmicos no âmbito nacional e internacional são algumas das prioridades estabelecidas na Declaração de Bergen, as quais coincidem plenamente com o trabalho que o Consórcio de Universidades Mexicanas (CUMex) realizou desde sua concepção...” (Espaço Comum, 2: 3).

Mais uma vez se reafirma a influência do Processo de Bolonha como o modelo e o espaço que explica o surgimento do CUMex no México.

Seguindo a metodologia do Tuning o Consórcio estabeleceu uma lista de 25 competências genéricas para seus egressos e realizou uma pesquisa entre diversos setores sociais: acadêmicos, estudantes, graduados, empregadores e sociedade civil. Isso com o objetivo de analisar como cada setor priorizava as diversas competências.

O CUMex foi criticado por se considerar um grupo de elite que exclui as IES que não cumprem com os níveis de qualidade que o Consórcio estabeleceu. O coordenador geral do CUMex assinalou que “não é um grupo de elite que fecha os espaços a instituições públicas ou particulares”. Neste mesmo sentido, Mario García Valdez, como Reitor da Universidade Autônoma de San Luis Potosí, afirmou que o Consórcio pretende “contribuir para melhorar os processos de qualidade da educação superior em nosso País, em nossas universidades, mas também ser coadjuvante para que estas mesmas experiências e processos se transmitam a estes processos educativos. Estamos muito longe de pensar que nossa visão é

fechada, é elitista ou egoísta, de pensar que somente nós podemos fazer” (CUMex, Relatoria, 1 e 3).

De fato, o Consórcio sozinho não pode fazer: para alcançar suas metas contam com o apoio do Estado.

“O Subsecretário de Educação Superior da SEP informou que para aquelas universidades que chegaram aos padrões de qualidade desejáveis, por meio dos Programas de Fortalecimento Institucional, foram designados mais de 15 milhões de pesos em 2001-2005. O tema é este consórcio, que busca dentro de suas capacidades apoiar as outras universidades para que cresçam e é considerado o primeiro que se forma no País com estas características” (Que tal virtual).

As críticas ao Consórcio continuam e por isso Mario García Valdez, ao assumir o cargo da Presidência do CUMex, teve que defender este organismo de nova conta, argumentando que o CUMex não persegue “fins elitistas, mas de solidariedade e apoio com quem se compromete a trabalhar com a mesma visão de qualidade que temos no Consórcio” (Universidade de Colima).

Desta maneira, o CUMex com o apoio do Estado, vem se conformando em um espaço comum de educação superior no México, mas somente entre as instituições de qualidade. Como vimos, este projeto foi patrocinado e financiado pela Secretaria de Educação Pública já que, como assinalou o subsecretário de educação superior da SEP “se se observa a complexidade da conformação de um espaço com estas características, se verá que é muito difícil integrar regiões como Europa, América Latina e Caribe, um grupo cujo eixo articulador seja a qualidade”. Por isso se constituiu um grupo de elite.

O desenvolvimento do CUMex se converteu também em um elemento de pressão para a obtenção de recursos econômicos.

Conclusões

O Processo de Bolonha constitui uma importante ferramenta para posicionar a União Européia no contexto educativo. Seu impacto foi reconhecido pela AIU mundialmente. Para este organismo, as novas iniciativas da UE que acompanham o Processo de Bolonha buscam aumentar seu atrativo e conseguiram: para a maior parte das IES fica claro que as instituições educativas européias querem ser competitivas, atrativas, especialmente com relação às dos Estados Unidos. Europa é a única região que se localiza como o primeiro ou segundo lugar de prioridade para as IES das diversas regiões do mundo (AIU, 2006). México não é exceção. Em nosso País a UE substituiu os Estados Unidos como destino de seus bolsistas (CONACYT).

A União Européia vem desenvolvendo uma estratégia para fortalecer suas relações com América Latina que vai avançando. A EU-ALC ou ALC-UE e Tuning América Latina são parte dela.

A Secretaria de Educação Pública do México seguiu o Processo de Bolonha com interesse e impulsiona a criação do espaço comum de educação superior da ALC-UE para o horizonte de 2015. Também promoveu ativamente o projeto Tuning América Latina: o México foi sede de uma das quatro Reuniões Gerais deste projeto.

A SEP decidiu implementar sua própria estratégia para avançar na consolidação de um espaço comum de educação superior de qualidade no México, que nasce vinculado à UE e adota como modelo o Tuning. Mas diferente do que acontece na UE, seu projeto conformou um Consórcio de elites que apóia de maneira decidida. Para se manter como o Consórcio que representa a qualidade da educação nacional, o CUMex vem elevando seus critérios de seleção e de pertencimento. Somente um reduzido número das IES do País têm acesso às vantagens e orçamentos que supõe pertencer ao CUMex. Desta maneira, a vontade do Estado de se inserir na globalização fortalecendo a conformação de espaços comuns de educação com a UE se traduziu em uma nova hierarquização das IES mexicanas. No entanto, o Consórcio foi criticado por diversas razões: os critérios de qualidade que estabelece, sua vinculação e dependência da SEP e a ausência da que, sem dúvida, se constitui na melhor universidade do país, a UNAM, são alguns dos elementos que colocaram em dúvida a legitimidade do CUMex.

O Processo de Bolonha reconfigurou o sistema de educação superior no México. Em lugar de ter impulsionado relações de solidariedade e cooperação entre as instituições de ensino superior em nosso País, os esforços para se incorporar ao Processo de Bolonha se transformou em um mecanismo de elitização das instituições educativas que pode desembocar em uma educação superior com duas velocidades: as instituições de excelência, globalizadas, internacionalizadas, e todas as demais, a imensa maioria, que sem “qualidade” ficarão à margem do processo de globalização institucional em curso.

O Processo de Bolonha na América Latina: o caso venezuelano

Equipe de Pesquisa:
Dra. Hermelinda Camacho
Mg. Gloria Carrillo
Dra. Darcy Casilla
Dra. Alicia Inciarte
Mg. Aquilina Morales
Dra. Liria Rincones
Dra. María Cristina Parra

Coordenadora pelo ORUS Venezuela:
Dra. Ana Julia Bozo de Carmona

Categoria: Validação

Na Venezuela, a diversidade curricular existente é um fator que limita os procedimentos de reconhecimento de períodos de estudo, transferência de créditos, comparação e compatibilidade entre programas formativos e instituições. O Sistema de Educação Superior se organiza em dois níveis: graduação e pós-graduação. Este último contempla especialização, mestrado e doutorado, mas há significativas diferenças em perfis, planos de estudo, programas e carga de créditos. O Conselho Nacional de Universidades – CNU exige o cumprimento de um marco regulatório como requisito de aprovação da criação de novos programas de formação; na prática as características dos desenhos curriculares vão se transformando, gerando uma variedade de critérios que obstaculizam a comparação. Desta maneira, pode-se concluir que a estrutura dos estudos e graduações na Venezuela, ainda que possa ter alguns pontos em comum, sua concepção e funcionamento, é diferente e definitivamente não é recepção do Processo de Bolonha.

Até agora no País, não existem políticas nem redes de informação nas diferentes áreas profissionais que orientem a unificação e o reconhecimento de titulações com outros países. Isto parece ser consequência da errada concepção de autonomia que impera na cultura universitária e da diversidade de propostas de formação, o que poderia ser um alicerce para o avanço da ciência, da tecnologia e da atenção à multiculturalidade. Existem iniciativas de harmonização das propostas de estudo nas áreas de Engenharia, Odontologia, Enfermagem e Agronomia, entre outras, que iniciaram o trabalho em rede para a formação de profissionais, com objetivo de promover a validação.

Nas universidades venezuelanas existem, desde antes de Bolonha, mecanismos para reconhecimentos de estudos e títulos obtidos nacional e internacionalmente, estes processos correspondem a equivalências, convalidações e revalidações. O que permite a mobilidade do estudante de uma instituição a outra ou entre distintos programas de uma mesma instituição, reconhecendo matérias afins aos do programa ao qual opta. Em algumas instituições estes mecanismos resultam administrativamente complicados, o qual obstaculiza a viabilidade do processo.

Transferência de créditos

No caso da Venezuela não se estabeleceu um sistema de transferência de créditos baseado nesses mesmos critérios, somente existem parâmetros para calcular a carga horária do professor e o tempo de classe presencial, seja teórica ou prática. Na Universidade Bolivariana da Venezuela – UBV e nos Programas Nacionais de Formação – PNF se estabelece o crédito em correspondência com os resultados de aprendizagem e com a carga de trabalho do estudante, o qual coincide com o SETC. Nos programas de pós-graduação das universidades nacionais se prevê o reconhecimento de créditos, que favorece a mobilidade intra e interinstitucional.

Desenho curricular

Constatou-se que em algumas universidades venezuelanas se iniciou o desenho curricular de perfis acadêmico-profissionais baseados em competências, fato considerado como um traço da recepção do Processo de Bolonha, fundamentalmente por influência da difusão do Projeto Tuning (2000) na Venezuela. O marco regulatório que orienta a criação e/ ou redesenho de carreiras universitárias contempla a inclusão de perfis e programas instrucionais por competências e a avaliação de desempenho (MPPES, 2005). Assim mesmo, os modelos curriculares das universidades nacionais incorporaram o enfoque por competências reconhecendo as implicações dele na concepção, prática e avaliação da formação profissional. Mas os esforços que fizeram as universidades, com relação ao currículo por competências, se encontram em sua maioria na fase de desenho.

Na concepção e prática do currículo da Educação Superior se realizaram reformas que tendem a: redução da duração das carreiras; minimização de menções na graduação; diversificação das modalidades; fortalecimento das práticas profissionais, em especial os estágios; incremento do componente eletivo dos planos; reformulação da concepção do sistema de créditos; tendência a construir unidades curriculares interdisciplinares; ênfase na formação baseada em projetos de pesquisa; diminuição importante das prelações; generalização das saídas intermediárias em todas as áreas; formação integrada à prática comunitária e à indústria desde o início, o que estabelece articulação com o mundo do trabalho (UNESCO, 2003). Junto a essas mudanças se identificou a orientação universitária para a pesquisa social e a solução de problemas regionais e comunitários. Grande parte dessas reformas coincidem com o delimitado no Processo de Bolonha.

Também no componente curricular, as universidades nacionais e as propostas de formação que apresenta o governo, assumiram os perfis dos desenhos curriculares por competências, isto pode ser considerado como um traço da recepção do processo de Bolonha, a partir do Projeto Tuning.

Titulações

Não se observa a existência de um marco geral de titulações, como o proposto por Bolonha, que incorpore os três ciclos (graduação, mestrado e doutorado) e inclua a saída intermediária na graduação, e muito menos, se generalizou a validação de experiências prévias no marco da aprendizagem ao

longo de toda a vida, apesar de ter sido contemplado nas políticas do MPPES (2008-2013).

Propriedade: Validação de experiências prévias, não formais e informais

Observou-se que na Venezuela existem regulamentações para a validação de aprendizagens por experiências e apresentação de provas de suficiência. Em algumas universidades também se dá créditos para a experiência laboral como estágios, no marco das Práticas Profissionais. Estas normas se aplicam desde antes do Processo de Bolonha, em algumas universidades cujas estruturas curriculares são um pouco mais flexíveis.

Propriedade: Sistema de garantia da qualidade

Na Venezuela, em algumas universidades, existe um sistema de gestão de qualidade das funções chaves: docência, pesquisa e extensão. Também nos discursos das políticas gerais das universidades se declara a qualidade como um princípio de gestão e um compromisso da instituição. Mas não se instaurou nacionalmente um sistema pactuado de garantia da qualidade, sustentado na cooperação e como condição para confiança, visibilidade, relevância, mobilidade e compatibilidade da Educação Superior. Quando se cumpre com processos de avaliação de programas e instituições, revisões externas, estabelecimento de padrões de qualidade, participação de estudantes, publicação de resultados, participação internacional, cooperação e redes (Berlín, 2003; Bergen, 2005; Praga, 2001) é por iniciativa institucional e não por exigência do MPPES, como consequência não há uma continuidade.

Na Venezuela se realiza avaliação externa com vistas a validação da pós-graduação e da graduação, o que responde em geral a iniciativas particulares, voluntárias e não orientadas ao reconhecimento nem a promover a comparação. No entanto, leva-se adiante processos de validação segundo a normativa do MERCOSUL (Agronomia, Veterinária, Arquitetura e Enfermagem) e da UDUAL (Odontologia). No País não há práticas de agências de validação da qualidade, nem grupos de acompanhamento.

Categoria: Mobilidade

A mobilidade não constitui um conceito central e substantivo para a educação superior na Venezuela, mesmo quando, no Plano Setorial de Educação Superior 2008-2013, se contempla a mobilidade como uma de suas estratégias. O MPPES estabelece, em correspondência com as linhas estratégicas do Plano Nacional Simón Bolívar (2007), uma nova geopolítica internacional na qual a Educação Superior pode ser um fator estratégico para a cooperação solidária e a unidade entre os povos, ao favorecer a inter-relação entre instituições e a mobilidade internacional de estudantes e docentes. Esta intenção governamental poderia ser considerada uma recepção do Processo de Bolonha.

Em algumas instituições, cuja distribuição territorial é nacional, se desenvolveu experiências de mobilidade interna. Dessa maneira, no País existe a política para o intercâmbio de professores entre as universidades nacionais públicas,

porém não é uma prática generalizada nem está pensada como uma política de mobilidade. O intercâmbio de estudantes se dá pelos canais da convalidação. Não se encontraram experiências em relação ao pessoal administrativo.

Esses processos estiveram presentes nas instituições de educação superior venezuelanas desde antes de se iniciar o Processo de Bolonha, mas não respondem ao princípio de mobilidade sem obstáculos.

No País ocorrem experiências pontuais quanto à mobilidade internacional, apoiados em convênios bilaterais, como incentivo ao rendimento estudantil e ao emprego. O efeito perverso desta política, segundo a percepção dos atores, é que contribuiu para a fuga de cérebros. Na Venezuela existe mobilidade no nível de doutorado, ao permitir cursar seminários e outras experiências, tanto no País como no exterior, muito embora a mobilidade na pós-graduação não está institucionalizada e normatizada como obrigatória.

O sistema do ensino superior venezuelano, como totalidade, não está desenhado, até agora, para a instrumentação de programas conjuntos. No entanto, ocorreram algumas experiências na pós-graduação fundamentadas nas potencialidades de cada uma das instituições cooperantes.

Quanto à geração de condições para conformar um Espaço Latino-Americano de Educação Superior, se declarou nas Políticas Setoriais do MPPES 2008-2013 a intenção de promovê-lo. Houve iniciativas geradas na CAN, MERCOSUL e comunidades profissionais que não se consolidaram.

Outras reformas identificadas

Quanto à integração internacional do ensino superior se evidenciou a intenção de promover um Espaço Latino-Americano de Educação Superior nas Políticas Setoriais do MPPES 2008-2013. Os atores das universidades estudadas assinalaram a conveniência e a necessidade deste Espaço para potencializar a relação entre os países, com o objetivo de aproveitar as sinergias e promover a interculturalidade por meio de programas conjuntos de formação e pesquisa.

A crescente expansão da pós-graduação, entendida na declaração de Berlim (2003) como uma via para estimular o desenvolvimento da excelência, é uma das reformas presentes em todas as universidades consultadas. Registraram-se experiências de universidades venezuelanas que desenvolveram políticas e experiências de pós-graduação integradas e conjuntas com universidades nacionais e estrangeiras.

Morles (2003) assinala que na Venezuela, na primeira década do novo milênio, vem se criando e consolidando redes e alianças nacionais e internacionais em docência e pesquisa.

Conclusões

Pode-se concluir que o Processo de Bolonha foi acolhido pelo sistema de educação superior venezuelano. Isto se evidencia no desenvolvimento dos perfis de

desenho curricular baseados em competências, como onda expansiva do Projeto Tuning (2000), que é um dos elementos que constituem o processo. De igual maneira se observa sua influência nas iniciativas que apresentam a validação de experiências e equivalências que facilitem a mobilidade estudantil intra e interinstitucional.

Grande parte das reformas registradas no sistema tendem ao social, envolvendo a inclusão, a cobertura, a resposta a políticas nacionais-governamentais, a solução de problemas sociais por meio de um currículo centrado em projetos e a exigência de atividades comunitárias.

Identificaram-se coincidências entre reformas no ensino superior venezuelano e as propostas pelo Processo de Bolonha, mas se reconhece que os interesses e motivações que inspiram a dinâmica universitária venezuelana não são coincidentes com os do processo europeu. O Processo de Bolonha se gera em um contexto econômico, político e cultural próprio da realidade européia e suas propostas também referem-se muitas às tendências que se estão dando no ensino superior no mundo. É nestas propostas gerais que coincide com as reformas que se gestam no ensino superior da América Latina, onde se estimulou a discussão acerca das mudanças curriculares, da cooperação entre os países da região, considerando a educação como um bem público.

O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina: o caso brasileiro

Leila Chalub Martins

Doutora em Antropologia Social, Professora do Centro de Desenvolvimento Sustentável e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Elimar Pinhero do Nascimento

Doutor em Sociologia, Diretor do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília e Coordenador do ORUS no Brasil

Introdução

A polêmica em torno da iniciativa européia, com o Processo de Bolonha, como se verá no decorrer deste estudo, é amplamente incorporada aos processos de reforma do ensino superior no Brasil.

Enquanto as críticas vão se somando, os receios são mais claramente revelados e surge assim o argumento talvez mais contundente contra o Processo de Bolonha, no Brasil “é um novo movimento colonialista, um novo difusionismo, a exemplo dos anos de 1960, que dará aos países em questão vantagens evidentes no comércio de serviços educacionais” (DIAS, 2009; SANTOS, 2009).

As suas conseqüências mais visíveis serão:

“desmonte generalizado da estrutura que deveria caracterizar a instituição universitária; sobrecarga do trabalho docente, rebaixamento da qualidade acadêmica, precarização crescente do trabalho docente e com muitos substitutos ensinando em turmas inchadas”. (Mentiras e verdades sobre o reuni/UFBA, s/d).

No entanto, o Processo de Bolonha foi a inspiração para pelo menos duas grandes iniciativas de mudanças no ensino superior brasileiro: a criação da Universidade Federal do ABC e a reforma da Universidade Federal da Bahia, como se verá na sequência do texto.

Antes, porém, é fundamental compreender o contexto histórico e político da reforma do ensino superior no Brasil.

O contexto brasileiro

Para se falar em reforma universitária no Brasil, hoje, é preciso apresentar um contexto político mais amplo, remontando-se ao governo FHC (1995-2002) quando se destacam alguns elementos chave para a política da educação: a coalizão de centro-direita permite a aprovação de várias leis com forte impacto no financiamento da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e o Plano Nacional de Educação. Esse governo entendeu que os recursos existentes para a educação eram são suficientes, cabendo apenas

aperfeiçoar a sua utilização. Note-se no, entanto, que o governo FHC gastou 4% do PIB com ensino e 8% do PIB com juros e encargos da dívida pública. (Pinto, 2002). Especificamente no ensino superior, as reformas educacionais empreendidas atendiam ao Plano Diretor da Reforma do Estado encaminhado pelo Ministro Bresser Pereira, ainda no primeiro mandato do governo FHC, com o propósito anunciado de reduzir o “custo Brasil”. No Plano, “a universidade é reduzida a ‘serviço’ não exclusivo do Estado” (Lima, 2003:23).

Em 2000, o Censo registra que o total geral de matrícula no ensino superior, no Brasil, é de 2.694.245. A rede pública atende a 887.026 e a rede privada a 1.808.219 alunos. Dos 2.694.245 estudantes matriculados no ensino superior, em 2000, mais de 1 milhão estudam em instituições não universitárias. (Lima: 2003:23/24). Entre 1996 e 2000, o número de matrículas na rede privada cresceu três vezes mais que na rede pública. Apenas 14% (quatorze por cento) da população de dezenove a vinte e quatro anos estavam no ensino superior. A taxa de escolarização era ainda muito baixa no Brasil, mesmo quando comparada àquela de países da América Latina. A principal alegação do governo era de que “o Estado não poderia manter o custo das universidades públicas”. O gasto total com as então 39 universidades federais aparentemente se manteve relativamente inalterado no período de 1995 a 2002. Porém, ao serem desagregados, os gastos com “despesas de capital” (recurso destinado às bibliotecas, insumos, melhoria de instalações etc.) despencaram 80% (oitenta por cento): de já irrisórios R\$ 173 milhões em 1995 para R\$ 31 milhões em 1998 (Lima: 2003:24). A redução do financiamento pode ser constatada no decréscimo das despesas do Governo Federal com a Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, excluindo-se aposentados, pensionistas e precatórios. Entre 1995 e 1999, a redução foi de 30% (trinta por cento). Foram oito anos de política de compressão de gastos nas universidades federais, conforme demonstram os indicadores macroeconômicos.

O governo Lula e a Reforma Universitária

Lula assumiu o governo, em janeiro de 2003. Desde o início, estabeleceu, entre suas prioridades na área da Educação, fortalecer o Ensino Superior de modo que possa cumprir, com melhores condições, o papel estratégico que lhe cabe na vida brasileira.

Seu primeiro Ministro da Educação, Cristovam Buarque, iniciou o processo de debates e construção de argumentos para firmar princípios, definir diretrizes e estabelecer normas para revigorar a Educação Superior no país, o que culminou com a apresentação, já pelo Ministro Tarso Genro, em 07 de junho de 2004 da proposta de Reforma da Educação Superior.

Desde então, amplo debate se estabeleceu na vida acadêmica do país, muitos embates foram travados, pairando enorme desconfiança sobre a intencionalidade da Reforma – seria a continuidade da política de privatização, iniciada por FHC? – sobretudo, porque é encaminhada ao Congresso, lá é esquecida até hoje, e, nos meses seguintes, é aprovado o Programa Universidade para Todos – PROUNI, em 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas do ensino superior.

Bolonha na Europa, Universidade Nova no Brasil

Mas, os ares europeus advindos do Processo de Bolonha começaram a fomentar, autonomamente, o desejo de reforma das universidades públicas brasileiras. A partir de 2006, registra-se grande movimentação dos Reitores das Universidades Públicas Federais, abrigados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

O fato mais relevante aconteceu a partir de artigos (2007a e c) e de um livro (2007b) escrito pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho, que propõe o que chamou de Universidade Nova: processo de transformação radical da estrutura curricular da educação superior, inspirada nos princípios e conceitos da Escola Nova de Anísio Teixeira. Segundo o autor, “hoje, a universidade brasileira encontra-se num momento privilegiado, em termos de conjuntura interna e externa, para iniciar, consolidar, ampliar e aprofundar” esse processo (Almeida Filho, 2007a).

A proposta do REUNI e do PNAES

Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Em linha com proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, feita em 1997, o REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES consolida o REUNI (BRASIL.MEC, 2007)

O REUNI é o instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o REUNI propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando. A exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. (BRASIL.MEC, 2007)

O Reuni e sua inspiração no Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha não é apenas um tratado intergovernamental. São vários documentos adotados pelos ministros responsáveis pelo ensino superior dos países participantes. Porém, esses documentos não têm força de lei. Compete, portanto, a cada país e a sua comunidade universitária decidir aprovar ou rejeitar os seus princípios.

Não está previsto que até 2010 todos os países europeus tenham o mesmo sistema de ensino superior. Pelo contrário, uma das características do Processo de Bolonha é lançar pontes para facilitar a mobilidade das pessoas que desejam passar de um sistema educativo a outro ou um país a outro, ou seja, a idéia não é promover igualdade e sim equivalência.

O processo é organizado em vários níveis - internacionais, nacionais e institucionais. No âmbito internacional, existem vários modos de cooperação e várias estruturas para fazer progredir o Processo de Bolonha. O grupo de acompanhamento de Bolonha (BFUG) composto dos países signatários e a Comissão europeia, bem como o do Conselho da Europa, o EUA, o ESU, o EURASHE, os UNESCOBOLETOS, o ENQA, Educational Internacional PanoEuropean Estrutura e a UNICE como membros consultivos.

Além disso, seminários são organizados em toda a Europa, os “seminários de Bolonha”. Nesses, são examinados diversos pontos do Processo de Bolonha, os obstáculos à aplicação e as possibilidades de cooperação.

A cada dois anos, realiza-se uma Conferência ministerial que reúne os ministros responsáveis pelo ensino superior dos países participantes. Esses elaboram o inventário dos progressos realizados e definem as diretrizes e as prioridades para o período próximo. A última conferência teve lugar em Londres em Maio de 2007. As conferências precedentes tiveram lugar em Bergen (2005), Berlim (2003), Praga (2001) e Bolonha (1999).

No âmbito nacional, são atuantes o governo e os ministérios responsáveis pelo ensino superior, as conferências dos reitores ou outras associações universitárias, as organizações de estudantes, mas igualmente, em certos casos, das agências de seguro da qualidade, os empregadores, etc. Um grande número de países europeus já tem alterado a sua legislação no espírito dos objetivos do Processo de Bolonha e outros se preparam para fazê-lo. De acordo com o país e o desenvolvimento atual do seu sistema de ensino superior, estudam as suas estruturas de diplomas e de qualificações, o financiamento e a gestão do ensino superior, os programas de mobilidade.

Bolonha no Brasil: duas experiências em curso

1 – A Universidade Federal do ABC

A Universidade Federal do ABC – UFABC desenvolveu seu projeto pedagógico, incluindo os cursos, disciplinas, grades e estatuto com base no texto Subsídios para a Reforma da Educação Superior, produzido pela Academia Brasileira de Ciências, e a Declaração de Bolonha, conforme seu texto institucional de apresentação.

Seu propósito era o de aproveitar as possibilidades do momento e construir um novo modelo de ensino superior. Com grande liberdade, o comitê encarregado de propor a estrutura da nova universidade criou um plano acadêmico completamente novo, a considerar a estrutura e o funcionamento das demais instituições de ensino superior existentes no país.

A ruptura com o sistema educacional universitário tradicional foi traduzida principalmente na construção de novos perfis discentes: “os alunos são encorajados a se tornarem responsáveis por suas próprias vidas em vez de apenas escutarem o que devem fazer”.

Na UFABC, prevalece a idéia de que a universidade tem compromisso com a evolução do espírito, com o desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar, na conseqüente reorganização da ciência e na interação entre ciência e tecnologia e descarta o atrelamento às necessidades materiais de consumidores.

2 – A Universidade Federal da Bahia

A Universidade Federal da Bahia informa em seu documento básico enviado ao REUNI que mantém inalterada a arquitetura curricular dos seus cursos de graduação, desde a Reforma Universitária de 1968.

Com o REUNI, pretende implantar, em caráter experimental, o regime de ciclos na organização curricular dos cursos de graduação da UFBA. Isto implicará o ajuste da atual estrutura dos cursos de formação profissional e de pós-graduação que adotem o modelo.

A estrutura e funcionamento dos cursos de graduação repetem e aprofundam problemas, resumidos no documento:

“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 sem abertura para outras áreas do conhecimento, inclusive cursos que reformaram seus currículos recentemente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Há poucas propostas curriculares inovadoras, em decorrência da incompatibilidade entre essas propostas e as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares, bem como de formas de avaliação, ainda vigentes. Dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por pequeno número de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.

As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.

Os módulos de alunos são predominantemente baixos em muitos componentes curriculares cuja natureza não requer tão baixa relação professor/aluno”.

Reforma ou Contra- Reforma Universitária? As críticas ao REUNI

É preciso assinalar que, em qualquer momento e em qualquer lugar que o Ministério da Educação aborde a questão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, logo se instala um amplo protesto, de docentes e estudantes, contra o processo. Das organizações representativas dos estudantes, apenas a União Nacional dos Estudantes manifesta seu apoio ao REUNI. As demais tecem duras críticas, acompanhando os argumentos apresentados pelas representações docentes. Por quê? Vejamos os principais argumentos:

O Sindicato dos Docentes, ANDES, assim se manifesta a respeito do REUNI:

“O Programa REUNI é uma ação de coerção, que precisa ser entendida na correta dimensão da ameaça que configura, pois pode resultar no redesenho completo da função das universidades públicas federais. Acenando com verbas que não ultrapassam 10% a 20% do que atualmente é destinado às IFES, esse Programa pretende induzir os órgãos superiores das instituições a se comprometerem com expansões da ordem de 100%, no número de ingressantes, e de 200%, no das matrículas. Tais números estão escondidos por trás da ‘meta global’, anunciada logo no § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI: elevar, num prazo de 5 anos, a taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18”

“Queremos a expansão das universidades públicas, sim, mas uma expansão que prime pela melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e não uma expansão apenas para melhorar estatísticas. E essa expansão que defendemos precisa de recursos para a melhoria das estruturas dos campi, contratação de professores e valorização dos já existentes”, defende Agostinho Beghelli, 2º vice-presidente do ANDES-SN (ANDES, 2007, notícias).

Por outro lado, pesquisadores também apresentam suas críticas:

“Os Secretários Regionais da SBPC das regiões Sul e Sudeste, Maria Alice Lahorgue e Maíra Baumgarten (RS), Marcos Cesar Danhoni (PR), Maria Suely Soares (seccional Curitiba), Suzana Salem Vasconcelos e João Ernesto Carvalho (SP), reunidos em Porto Alegre nos dias 29 e 30 de outubro de 2007, discutiram as linhas gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior e manifestam seu estranhamento e preocupação diante da constatação de que tal programa representa a prática de políticas contidas na proposta de Reforma do Ensino Superior do Governo Federal, as quais ferem frontalmente a concepção e a autonomia da Universidade Brasileira

e apresentam sérias implicações futuras em relação à qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nestas instituições”.

Os estudantes, por sua vez, por meio das entidades estudantis, criaram o Livro Cinza do REUNI - Dossiê-Denúncia das Conseqüências do REUNI, organizado pelo Diretório Acadêmico de Fonoaudiologia da UFBA a partir de relatos vindos de diversas universidades do País e propõem a revogação do REUNI.

São nove depoimentos apresentados por representantes estudantis, das Universidades, em que se lê:

“No dia em que o REUNI foi aprovado, nos deparamos com cerca de 300 policiais "tomando conta" da reunião do Conselho Superior”.

A truculência policial se explica:

“O plano de expansão aprovado em nossa universidade prevê um aumento do número de matrículas, passando dos atuais 10.500 a 19.000 até o final de 2012, ou seja, cerca de 80% a mais de estudantes. Mas a verba destinada a essa expansão (48.660 milhões) representa apenas 20% do orçamento anterior ao REUNI” (centro acadêmico da UFJF).

Como se percebe, as críticas apontam riscos de precarização crescente do trabalho docente, rebaixamento da qualidade acadêmica, desmonte da estrutura universitária, descompasso entre as verbas prometidas e as altas metas de expansão de matrícula esperadas.

Expansão e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: Resultados e perspectivas, a título de considerações finais.

Estamos, em meados de 2009, a um ano e meio dos primeiros movimentos de implantação do Programa REUNI. Desde a aprovação das propostas em dezembro de 2007, as primeiras providências tomadas dizem respeito principalmente às reformas e ampliações das estruturas físicas das universidades e aos concursos públicos para novos docentes.

Em números, podemos traduzir o Programa do seguinte modo: 43 universidades federais implantadas até 2003; 55 em funcionamento, em 2009; 04 em processo de criação no Congresso. São hoje 59 campi-sede, 172 campi não-sede, 53 unidades educacionais, 236 municípios atendidos com IFES. Desses, 111 são campi novos, 150 são pré-existentes e 23 encontram-se em ação preparatória. No total, são 284 campi no país. As Universidades Federais, em número de 39 desde 1995, serão 59 em 2010. Quanto ao número de cursos de graduação oferecidos, em 2007, eram 2350, sendo 630 no noturno. Em 2012, serão 3601, sendo 1299 no noturno. O crescimento é da ordem de 53,23% no total e de 106,2% dos cursos noturnos. Em 2009, já são ofertadas 43.084 novas vagas na graduação, sendo 22.285 em cursos noturnos e 13.199 em licenciaturas. O maior crescimento relativo de vagas se deu na região Centro-Oeste (74,85%) e o menor, na região Norte (53,97%). Nos anos de 2008 e 2009, foram autorizados 10.982 concursos públicos para docentes; 3.750 concursos para técnicos-administrativos de nível

superior e 4.489 concursos para técnicos-administrativos de nível intermediário. Até 2012, serão criadas novas 10.251 bolsas de Assistência ao Ensino para estudantes da pós-graduação, sendo 5.812 bolsas de mestrado, 4.046 bolsas de doutorado e 393 bolsas de pós-doutorado. (Ramalho Filho, 2009)

Sob o ponto de vista da reestruturação acadêmico curricular, 26 dos 53 projetos institucionais (43,4%) apresentam características de inovação. Foram identificados cinco tipos de inovação na estrutura acadêmico-curricular: **formação em ciclos**: geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação; **formação básica comum para todos os cursos de graduação**: geral (ciclo básico) ou por grandes áreas; **formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas**: Saúde, Humanidades, Engenharias, Licenciaturas; **bacharelados interdisciplinares** em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; **bacharelados com dois itinerários formativos**. (Ramalho Filho, 2009).

Pode-se concluir, portanto, que o Programa, apesar da enorme vontade política verificada no Ministério da Educação, vem cumprindo muito mais o compromisso com a expansão do que com a inovação. É muito tímido ainda o que se pretende realizar, até 2012, em termos de reestruturação acadêmico-curricular no país. Além disso, é muito prematuro falar nessas inovações, pois grande parte delas está projetada para o final do período (2011 e 2012).

O Processo de Bolonha na América Latina: o caso argentino e do MERCOSUL Educativo

ASTUR, Anahí
LARREA, Marina

Estudo de Caso da Argentina

A influência do Processo de Bolonha no sistema universitário argentino, assim como em seus componentes, as universidades, foi escassa. No entanto, as dinâmicas que deram origem ao Processo de Bolonha também estão presentes em países de desenvolvimento intermediário como o nosso, em que algumas das estratégias implementadas na Europa também serviram de ponto de referência de nossas iniciativas nacionais.

Validação

A avaliação como política e a criação da Comissão Nacional de Avaliação e Validação Universitária - CONEAU

A avaliação da qualidade na educação universitária constitui um dos temas chaves na agenda de reformas que se começam a implementar neste setor desde meados da década de 1980 em quase todas as regiões do mundo. Existem entidades dedicadas à avaliação de instituições e carreiras universitárias muito mais antigas radicadas nos Estados Unidos e na Inglaterra, a novidade que se assinala é a generalização da avaliação na política universitária tanto em países centrais, como na França, como em países latino-americanos.

A aprovação da Lei 24.521 de Educação Superior estabeleceu na Argentina um marco regulatório que modificou o tradicional controle burocrático que exercia o Estado sobre as instituições universitárias ao introduzir a avaliação e a garantia da qualidade como novo eixo da política universitária.

No contexto das tendências internacionais, durante a última década e em quase todos os países latino-americanos têm surgido agências públicas ou privadas de avaliação cujos objetivos gerais são assegurar e melhorar a qualidade da formação universitária. No caso da Argentina, a legislação prevê o funcionamento de ambos tipos de agências. A CONEAU, como agência do Estado, tem intervenção na autorização das demais agências.

A garantia da qualidade por meio da avaliação e a validação na Argentina é, portanto, um processo relativamente recente, instituído pela Lei de Educação Superior nº 24.521, vigente desde o ano de 1995.

A experiência adquirida pela CONEAU tem sido de fundamental importância para o desenvolvimento de processos e estratégias regionais de avaliação e validação da qualidade da educação superior. A projeção internacional desta instituição e sua trajetória lhe tem valido desempenhar um papel protagonista e de se situar na vanguarda de espaços tais como a Rede de Agências Nacionais de

Acreditação do MERCOSUL (RANA) ou a Rede Ibero-Americana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES).

Por outra parte, os resultados obtidos nesse sentido e a consolidação dessa política na Argentina levaram a que na atualidade todos os convênios bilaterais de reconhecimento de títulos subscritos em nosso País e em outros países – sobretudo pertencentes ao continente sul-americano – se fundamentam na convalidação automática com base na validação da qualidade das titulações de educação superior. O que colabora também na hierarquização da política de garantia da qualidade em toda a região.

Mobilidade

Âmbito nacional: Programa InterU

O Programa InterU é um sistema integral de apoio às universidades nacionais que promove a cooperação e a articulação inter-universitária, facilita o intercâmbio acadêmico de docentes, pesquisadores, estudantes e técnicos e propicia o uso eficaz e compartilhado dos recursos das universidades públicas.

Por meio do Programa, as universidades nacionais são chamadas a desenvolver políticas de atenção a mobilidade estudantil, docente e de pessoal técnico e de administração; a renovar seus sistemas de equivalências e reconhecimentos de cursos e a atualizar as atividades de docência, pesquisa e serviço técnico entre universidades, com o objetivo de diversificar a oferta de formação e melhorar sua qualidade e pertinência.

Cabe destacar que um dos objetivos enunciados nesse programa é o de propiciar que as universidades nacionais estabeleçam mecanismos técnico-administrativos que permitam facilitar os intercâmbios e sistematizar os reconhecimentos acadêmicos, sobre a base de quatro princípios: reciprocidade, confiança, transparência e flexibilidade.

No momento da elaboração das bases desse programa, os técnicos da Secretaria de Políticas Universitárias levaram em conta especialmente o Programa Erasmus, assim como outras experiências e programas de mobilidade implementados na região.

Âmbito regional

Na Argentina existem diversas experiências de programas de mobilidade das quais participam as instituições de educação superior, que geralmente se realizam por meio da conformação de associações ou redes universitárias. Algumas dessas experiências contam com o apoio de organismos internacionais tais como a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, a Agência Espanhola de Cooperação Internacional – AECI ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Mas no geral são as próprias instituições de educação superior que, com seus próprios recursos financeiros e administrativos, levam adiante estas iniciativas. Os programas de mobilidade de maior impacto vêm se desenvolvendo desde os anos noventa e se

destacam o Programa de Cooperação Inter-universitária – PCI, o Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica – PIMA, as experiências realizadas pela Associação de Universidades Grupo Montevideu – AUGM e o Conselho de Reitores para a Integração da Sub-região Centro Oeste da América do Sul – CRISCOS.

No caso da experiência do **Programa PCI**, foi criado no ano de 1994 e é patrocinado pela AECI. Tem como objetivo estimular as relações entre as universidades espanholas e latino-americanas através da mobilidade de estudantes, professores e gestores. O financiamento se realiza de forma conjunta entre as universidades participantes e a AECI é um dos programas com maior impacto quanto ao número de pessoas mobilizadas. No caso da Argentina participaram 29 universidades públicas e 12 privadas¹.

O **Programa PIMA** foi criado em 1999 e posto em prática no ano 2000. Foi desenvolvido pela OEI, que exerce a coordenação da gestão do programa e o estabelecimento da forma e conteúdo dos procedimentos para a execução dos projetos. Ademais, aporta um financiamento para um número limitado de mobilidades que atendam a promoção da igualdade de oportunidades. Para participar do Programa as universidades devem apresentar um projeto em rede e uma vez aprovado pela OEI são as responsáveis da gestão organizativa e acadêmica.

A **Associação de Universidades Grupo Montevideu – AUGM** constitui uma das experiências mais interessantes desenvolvidas entre as universidades da região. Foi criada em 1991 e se encontra constituída por universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Seu objetivo geral é contribuir para o fortalecimento e consolidação de uma massa crítica de recursos humanos de alto nível, aproveitando as vantagens comparativas que oferecem as capacidades instaladas na região. Nesse marco a AUGM desenvolveu dois programas de mobilidade: o ESCALA Estudantil e o ESCALA Docente. O objetivo orientador destes programas é a construção de um espaço acadêmico comum ampliado latino-americano, objetivo de grande ambição.

No que se refere ao **CRISCOS**, esta organização define como missão aprofundar a integração sul-americana e em particular da sub-região centro oeste, para promover a cooperação acadêmica, científico-tecnológica e cultural entre as universidades localizadas nesta zona geográfica. Foi criada no ano de 1996 e participam dela universidades públicas e privadas da Argentina, Bolívia, Chile, Peru e Paraguai. Em 1998 cria o Programa de Mobilidade de Estudantes CRISCOS, para estudantes de graduação, e em 2003, um programa de mobilidade para docentes.

Por último, é necessário destacar os programas de associação de pós-graduação implementados e financiados pela Secretaria de Políticas Universitárias, do Ministério da Educação. No momento, as iniciativas são três e se executam unicamente entre Argentina e Brasil:

- Programa Centros Associados de Pós-Graduação;

¹ Theiler, Julio. 2005. *Internacionalización de la educación superior*, en Argentina En (ed.) Hans Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Avila, Jane Knight: Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional. Banco Mundial, Bogotá.

- Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação;
- Colégio Doutoral.

O que torna interessante essas iniciativas é que, se bem que seu componente principal constitui a mobilidade de estudantes e docentes de pós-graduação, os resultados que este intercâmbio de pessoas gera são diversos e muito ricos, tais como a conformação de programas de pós-graduação binacionais, a harmonização dos currículos, a colaboração acadêmica na docência e na pesquisa, a implementação de mecanismos administrativos que facilitam as mobilidades e os reconhecimentos de estudos e certificações, entre outros. Por outro lado, cabe mencionar que o êxito que estes programas bilaterais suscitaram levaram a Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Brasil a propor sua replicação em outros âmbitos bilaterais e multilaterais (Chile, México, o Espaço Ibero-Americano do Conhecimento e o Setor Educativo do MERCOSUL).

Âmbito internacional:

ARFITEC - ALEARG

A partir do ano 2006, o Ministério da Educação implementa junto ao DAAD da Alemanha e a Embaixada da França na Argentina iniciativas orientadas a associação institucional para a formação de engenheiros, que se materializam em programas de bolsas ou estágios para estudantes do último ano das carreiras de engenharia.

Programa de Bolsas de Mobilidade Docente para Paris (FRANÇA)

Este programa tem como objetivo geral colaborar no aperfeiçoamento da qualidade da docência de graduação e no fortalecimento dos projetos de pesquisa. Outorga bolsas a docentes universitários de universidades nacionais para que realizem estágios em cátedras homólogas ou em centros acadêmicos de reconhecida excelência na França.

Reforma

Âmbito nacional

O espírito da atual Lei de Educação Superior nº 24.521, promulgada em 1995, resulta consistente com as políticas reinantes nesse momento em nosso País, orientadas a retração do Estado, sobretudo em termos de gasto público social e o seu não compromisso com setores tais como a educação (especialmente a educação superior, âmbito no qual se esperava que a lógica do mercado determinasse e atribuísse a qualidade e a pertinência). No entanto, apesar do espírito mercantilista que atravessa a lei, reinou nos fatos uma concepção da educação superior muito diferente. Isto foi assim tanto para as políticas aplicadas pelo Estado, como no seio do próprio sistema universitário. É assim que a partir do ano de 2004 se iniciou na Argentina um processo de reflexão tendente a alcançar os consensos necessários com o objetivo de gerar os delineamentos básicos que deveria conter uma nova Lei de Educação Superior. No ano 2007 os reitores das

Universidades Nacionais, recorrendo a diversos aportes de vários setores sociais e políticos, pactuaram uma série de princípios básicos em um documento que servirá de base para a reforma. O pensamento predominante atual desenvolve uma concepção da educação superior como bem público e social, com uma noção de qualidade em estreita vinculação com a pertinência social, que tenha o objetivo permanente de ampliar as fronteiras de conhecimento em benefício da sociedade; que interaja com o setor produtivo e o Estado propiciando processos de inovação científica e tecnológica que contribuam com o desenvolvimento sustentável do País; que seja inclusiva²; que o Estado assuma um papel comprometido com a universidade pública e esta se converta em um instrumento de política pública para alcançar os objetivos de desenvolvimento do País com inclusão social.

Talvez a mudança mais significativa em relação ao tema que nos ocupa, seja a centralidade outorgada nestas novas discussões à temática da internacionalização da educação superior, questão inexistente em debates e agendas anteriores, que não está presente na mencionada Lei nº 24.521.

Âmbito universitário

No que se refere ao âmbito das universidades se destacam algumas experiências sobre questões curriculares e de articulação ou integração do sistema universitário que tratam de atender aos baixos níveis de graduação e às altas taxas de abandono dos estudos universitários. Estas questões se encontram em estreita relação com o problema existente na Argentina da falta de articulação do sistema universitário, o qual se reveste de duas dimensões principais: por um lado, a articulação para o interior do sistema de educação superior, tanto em seu setor universitário como não universitário, e entre as carreiras afins e as faculdades de um mesmo estabelecimento. Por outra parte, a articulação entre as escolas secundárias e as universidades.

Algumas destas iniciativas foram promovidas pelo Estado, outras surgiram no seio das instituições de educação superior e outras foram parte de projetos internacionais.

No que se refere às iniciativas promovidas desde o âmbito estatal se destacam experiências tais como a **implementação de Ciclos Comuns de Formação Básica entre famílias de carreiras**, que implicaram na conformação de vários consórcios de universidades que através da apresentação de projetos propõe mecanismos concretos de articulação. Os consórcios em geral estão integrados por universidades que se localizam em uma mesma região geográfica do País. Também vale a pena citar a iniciativa de **Ciclos Gerais de Conhecimentos Básicos – CGCB** que consistem na conformação de um nível que abarca os dois primeiros anos de estudos universitários na forma de um ciclo básico geral, comum a todas as carreiras de graduação, pertencente a uma área disciplinar ou grupos de áreas, com o objetivo último de que a titulação outorgue uma certificação de validade nacional que permita aos estudantes prosseguir seus estudos em ciclos superiores de diversas carreiras profissionais e licenciaturas em todas as universidades do País.

² CIN. "Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior en la Argentina". Horco Molle, Tucumán, 27 de agosto de 2004.

Atualmente, a Secretaria Executiva dos Conselhos de Planificação Regional da Educação Superior – CPRES promove uma iniciativa sobre articulação entre a escola secundária e a educação superior.

No que diz respeito às iniciativas ou experiências promovidas pelas próprias instituições de educação superior o **Projeto Estratégico de Reforma Curricular** das Engenharias do CONFEDI se reveste de especial atenção. O CONFEDI é o Conselho Federal de Decanos de Engenharia, criado em 1988 com o objetivo de conformar um espaço de diálogo, onde, a partir do intercâmbio de experiências, se desenvolveram soluções para as problemáticas comuns delineadas nas Unidades Acadêmicas de Engenharia.

Na elaboração do Projeto o Conselho reconhece as tendências internacionais e leva em conta as experiências européias, norte-americana e os projetos que se desenvolvem na América Latina, assim como as políticas implementadas pelo Estado argentino. Mas sem dúvida é o processo europeu o que imprime maior influência, assim como a metodologia do Projeto Tuning europeu.

Por um lado, o Projeto contempla um sistema de transferência de créditos que define as cargas de trabalho dos estudantes, denominado Sistema Argentino de Transferência de Créditos – SATC. Segundo este sistema, deve-se considerar a totalidade de horas (aulas, laboratórios, estudo independente, realização de projeto final de curso e prática profissional supervisionada) que um aluno, com dedicação exclusiva ao estudo durante 38 a 40 semanas ao ano, necessita para levar todas as matérias do plano de estudos em dia e efetivamente graduar-se em cinco anos. A esse número de horas se lhe designa um total de 300 créditos, que logo se divide em 60 créditos por ano de estudo. Um crédito SATC representa entre 25 e 30 horas dedicadas ao estudo.

Por outro lado, trabalha sobre o conceito de competências em uma experiência piloto que abarca cinco carreiras: Engenharia civil, eletrônica, industrial, mecânica e química. Foi pactuado uma lista de 10 competências genéricas que deve possuir um estudante de Engenharia ao se formar, que foram desagregadas em capacidades. Ademais, se vem trabalhando sobre uma lista de competências específicas para cada uma das carreiras selecionadas para a experiência piloto. Este aspecto particular do projeto implementa uma metodologia de trabalho e abordagem muito similar ao implementado pelo Projeto Tuning.

Por último, recentemente o CONFEDI também começou a trabalhar em uma nova linha dentro do tema de competências, e refere-se ao tratamento das mesmas em relação com os conteúdos temáticos comuns necessários para o ingresso e primeiro ano das carreiras de Engenharia. Neste caso se trata de abordar a problemática da falta de articulação que existe entre os níveis médios de ensino e os níveis superiores, para o qual também se vem trabalhando em conjunto com a Secretaria Executiva dos CPRES.

Para finalizar, quanto às ações que se inscrevem no marco de projetos internacionais cabe citar os projetos Tuning América Latina e o 6x4 (seis profissões em quatro eixos). Um Diálogo universitário, de CENEVAL COLUMBUS.

No caso das instituições que participaram no Projeto Tuning, estas foram de caráter tanto público como privado. Apesar de não existir uma sistematização do impacto do projeto para o interior do sistema universitário argentino, pode-se dizer que foi pouco, ainda que existam algumas experiências particulares que puderam integrar iniciativas próprias com a experiência acumulada no projeto.

O projeto “6X4” UEALC também se propõe a estreitar a cooperação, a integração e facilitar a mobilidade entre os sistemas de educação superior da América Latina, por meio da construção de um marco de referência para a construção de competências esperadas ao término da licenciatura; a considerar o uso de um sistema comum de sistema de acumulação e transferência de créditos acadêmicos; a elaborar referências comuns para a comparação da avaliação dos resultados de aprendizagem; a estabelecer referências comuns para a formação e avaliação das capacidades para a inovação e a pesquisa dos que se formam nos diferentes níveis de educação superior. Para isso se desenvolveu uma metodologia de trabalho de seis profissões em quatro. As profissões são Administração, Engenharia Eletrônica, Medicina, Química, História e Matemática. Os eixos são competências profissionais, créditos acadêmicos, avaliação e validação, e formação para a inovação e a pesquisa.

Estudo de Caso MERCOSUL Educativo

Para José Joaquín Brunner “a construção de um Espaço Comum de Educação Superior no contexto latino-americano, tal qual está acontecendo na Europa, se constitui como uma dimensão ‘inalcançável’”³. Isto, em parte, devido à existência na América Latina de um espaço comum ao qual apelar.

Cabe se perguntar se a região da América do Sul não tem um papel crucial a desempenhar nesse sentido, tanto no modelo alternativo de boas práticas e resultados como ponto de referência para o resto da região em seus esforços de integração subcontinental.

Antecedentes

Em 1992 começou a funcionar organicamente o Setor Educativo do MERCOSUL – SEM. Em todos os países signatários do Tratado de Assunção se percebeu com clareza que a educação devia jogar um papel principal na integração regional.

O MERCOSUL Educativo se constitui como uma instância de concertação de políticas que integram a educação aos processos econômicos, sociais e políticos com vistas ao desenvolvimento da região. Desenha e executa programas com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos, contribuindo assim com os objetivos do MERCOSUL. A concertação de políticas se desenvolve em distintos níveis, quer dizer, entre os distintos países que conformam o MERCOSUL; entre as distintas instâncias do MERCOSUL; nas relações do setor educativo com os

³ Brunner, José Joaquín (2008) “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades”. Revista de Educação, número extraordinário, 2008. p. 119.

outros setores sociais e econômicos; entre os distintos âmbitos e atores da educação; dentro de cada país, e na vinculação com outras regiões ou países.

Em matéria de educação superior, o compromisso de Gramado assinala como um dos maiores desafios o poder de gerar e difundir um conhecimento que contribua para a construção de uma sociedade justa e o desenvolvimento da região. Para isso se propõe a criação de um espaço acadêmico comum de intercâmbio de conhecimentos e investigações conjuntas, que promovam o desenvolvimento educativo, cultural, científico e tecnológico na região. Assim mesmo, também se assinala a necessidade de promover a formação de recursos humanos de qualidade para a modernização e desenvolvimento integral das sociedades que compreendem o espaço regional por meio do estabelecimento de metas comuns e mecanismos de avaliação. É por isso que no Plano Estratégico se desenharam as principais políticas ou eixos de ação que se desenvolveram no setor até hoje e que se baseiam nos três grandes blocos temáticos: validação, mobilidade e cooperação interinstitucional. Destes três blocos o eixo de validação foi o que se trabalhou com maior grau de profundidade e onde se encontram os avanços mais substantivos. Logo o eixo de mobilidade seguiu na lista de prioridades, com a criação de uma série de programas que começaram a funcionar a partir de 2005. Por último, no âmbito da cooperação interinstitucional o trabalho foi mais limitado. É por ele que nas metas e ações para educação superior do último plano estratégico se tentou, por um lado, dar continuidade às ações iniciadas em relação a esses blocos temáticos de validação e mobilidade, e, por outro lado, aprofundar o desenvolvimento das ações vinculadas a cooperação interinstitucional.

Ademais dessas grandes linhas de ação, no marco do SEM se estabeleceram uma série de acordos sobre reconhecimento de estudos com diferentes graus de alcance.

Validação

Em matéria de validação o MECOSUL desenhou um Mecanismo Experimental de Validação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitário nos países do MERCOSUL denominado MEXA. Este mecanismo se estabeleceu por meio do Memorando de Entendimento firmado pelos países membros e associados do MERCOSUL em junho de 1998. O tratado contempla o respeito às legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias; o acordo e respeito de parâmetros de qualidade comuns para cada carreira, referendados pelos Ministros de Educação, e, como requerimento para a validação de cada carreira, a apresentação de um relatório institucional e avaliativo.

O cronograma desenhado em uma primeira etapa abarcou as carreiras de Agronomia, Engenharia e Medicina. O processo foi conduzido pelas Agências Nacionais de Validação, como a CONEAU da Argentina, nos respectivos países. Isso implicou, nos casos de alguns países em que não existia agência nacional de reconhecimento, na criação de dita instituição tal como ocorreu no caso do Paraguai, com a criação da *Agencia Nacional Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* – ANEAES. Em outros casos se criaram comissões especiais para levar adiante o processo (sem que isto implicasse na criação de uma instituição de validação nacional, apesar de ser um antecedente para a futura criação como

ocorreu no Uruguai) e no caso da Bolívia o processo foi conduzido pela agência argentina.

O MEXA foi o produto dos consensos alcançados logo da aplicação de um pré-teste que consistia na primeira fase do mecanismo experimental e que permitiu a consolidação dos critérios comuns de cada carreira, a definição de padrões e o avanço do trabalho conjunto das Agências Nacionais de Validação.

Em junho de 2008 se assinou na cidade de Tucumán o “Memorando de entendimento sobre a criação e implementação de um sistema de validação de carreiras universitárias para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica das respectivas titulações no MERCOSUL e Estados associados”, que constitui o marco normativo para a implementação do sistema permanente de validação do MERCOSUL, denominado “ARCU-SUL” (Acreditação Regional de Carreiras Universitárias do Sul). Este mecanismo definiu um cronograma para o processo de validação de seu primeiro ciclo, o qual abarcará as carreiras de Enfermagem, Veterinária, Arquitetura e Odontologia, ao mesmo tempo que retomará as reconhecidas anteriormente pelo MEXA: Medicina, Engenharia e Agronomia.

Mobilidade

O programa marco de mobilidade do MERCOSUL denominado Programa de Mobilidade MERCOSUL – PMM abarca os diferentes componentes de mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores. Em particular se destacam o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Reconhecidos pelo Mecanismo Experimental de Validação de Carreiras de Graduação no MERCOSUL – Programa MARCA e o Programa de Mobilidade de Curta Duração para Docentes de Graduação do MERCOSUL.

O **Programa MARCA** é o primeiro de mobilidade de estudantes de graduação promovido pelos governos no Setor Educativo do MERCOSUL e participam tanto os países membros como os associados do bloco. A mobilidade se realiza entre os países do MERCOSUL e se desenvolve por meio de períodos letivos regulares de um semestre acadêmico. Uma das características mais importantes do Programa MARCA é que se desenhou de forma relacionada com as carreiras reconhecidas pelo mecanismo regional de validação de carreiras de graduação (MEXA e ARCU-SUL). Isso implica que somente podem participar do intercâmbio aquelas carreiras que foram reconhecidas por dito mecanismo. O propósito é garantir o reconhecimento dos estudos cursados em base a qualidade que é definida sob os mesmos padrões, critérios e procedimentos. Um dos requisitos obrigatórios de participação do Programa é o reconhecimento pleno dos estudos cursados.

O **Programa de Mobilidade de Curta Duração para Docentes de Graduação do MERCOSUL** está destinado a acadêmicos de diferentes instituições e áreas de estudo dos países que integram o MERCOSUL. Seu objetivo geral é contribuir para o fortalecimento da capacidade docente, da pesquisa científica, da inovação tecnológica e do intercâmbio cultural. Principalmente é um programa que aponta para promover ações conjuntas de cooperação interinstitucional, propiciar o intercâmbio de experiências em metodologias de ensino, pesquisa acadêmica e ações interdisciplinares nas universidades e estabelecer as bases para a criação de

programas permanentes de mobilidade docente. Os intercâmbios se realizam por períodos curtos, entre 10 e 15 dias. Participam deste Programa Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile e Venezuela.

Conclusões

Tal como enunciamos ao longo de todo o trabalho, é evidente que as iniciativas empreendidas no marco do Espaço Europeu de Educação Superior são tomadas na Argentina e no MERCOSUL como referências inevitáveis no desenho e na execução de programas e projetos vinculados a validação e a mobilidade, ainda que não constituam determinantes em função das resistências que também se gerou. Principalmente existe um fervente rechaço a qualquer concepção que possa implicar uma consideração mercantilista da educação superior. Definitivamente, trata-se de uma forma de abordagem de uma problemática comum, em que os países latino-americanos souberam extrair aqueles aspectos que mais e melhor atendiam suas próprias dificuldades e necessidades, e o aplicaram de maneira *sui generis* em seus próprios sistemas. Na opinião de uma especialista brasileira, “hoje, parece que o processo de integração europeu na área de educação superior é algo difuso, com mínima visibilidade, com grandes críticas de estudiosos dos países europeus e, também, de especialistas da América Latina. A prática enfraqueceu as propostas”.

Em relação aos processos de reforma, poderíamos dizer que estão marcados por diferentes momentos, necessidades e interesses no nível nacional e regional, pelo qual resulta complexo analisá-los em perspectiva comparada.

No que diz respeito ao impacto concreto do Processo na Argentina, a maioria dos especialistas consultados coincidiram em afirmar que este foi escasso e que, em todo caso, se remete a iniciativas institucionais particulares vinculadas principalmente a programas de mobilidade, sistemas de reconhecimento de estudos e sistemas de créditos.

Talvez seja mais notória a influência do Processo de Bolonha nos Planos Estratégicos do Setor Educativo do MERCOSUL, em particular nas Metas e Ações definidas para a educação superior. Isto é assim, naturalmente, dado que o SEM procura, em seu caráter de espaço de integração da educação, não tornar complexo os sistemas para facilitar a harmonização e a comparação, sempre levando em conta a diversidade e heterogeneidade que caracteriza seus membros.

No entanto, dois especialistas consultados a respeito deste tema, que trabalharam na elaboração de ditos Planos Estratégicos, são terminantes em suas declarações: a especialista brasileira opina que “no âmbito do SEM a posição foi sempre de análise crítica e restrições à ‘adoção’ de mecanismos desenvolvidos para a realidade européia e que não eram pertinentes à realidade dos países do MERCOSUL”. O especialista uruguaio, jogando um pouco de luz sobre a questão, explica que os eixos são parecidos pelo fato de que os mesmos são os eixos contemporâneos da educação superior em todo mundo, mas que “nunca se levou em conta Bolonha, o que de certa forma se levou-o em conta para formular que não ia se copiar nem mirá-lo, mas criar um caminho próprio”.

Por outro lado, é válido destacar os esforços do bloco em contribuir para a criação de um espaço regional de educação superior que sirva de marco tanto para as iniciativas multilaterais como as bilaterais, tanto em nível governamental como das próprias instituições de educação superior. Esta estratégia pode vir a suprir a carência que assinala Brunner em termos da falta de um espaço comum ao qual apelar, já não para transpor acriticamente as estratégias que propõe o Processo de Bolonha, mas para andar em nosso próprio caminho, no rumo da integração e do desenvolvimento. Nesse sentido, existe atualmente um grupo de alto nível, formado pelas máximas autoridades dos países que participam do Setor Educativo do MERCOSUL, que se reúne para debater aspectos relacionados com a constituição de um Espaço MERCOSUL de Educação Superior, que integre as iniciativas governamentais e os esforços realizados pelas instituições de educação superior e que aprofunde novas ações e reflexões na conformação de tal espaço regional. Não resulta casual que o termo eleito tenha sido o homólogo ao espaço europeu.

Por outro lado, no que diz respeito aos programas de mobilidade, percebe-se a partir dos anos noventa e especialmente na última década, esforços tanto governamentais como das instituições de educação superior para objetivar a região e constituir espaços de cooperação acadêmica e institucional por meio da mobilidade. Em todos os casos se compartilham os princípios de flexibilidade, confiança, transparência e reconhecimento dos estudos cursados. Neste sentido, dado que já existe uma massa crítica importante de experiências acumuladas, resulta necessário realizar uma análise exaustiva que recolha o impacto que estas experiências deixaram na região e em que medida os princípios e objetivos perseguidos foram alcançados. Em particular em que medida se alcançou o reconhecimento dos estudos e como se colaborou para a construção de um espaço de educação superior comum. Também é fundamental ressaltar as principais dificuldades encontradas para poder atuar sobre estes problemas e melhorar os resultados dos esforços. Por outro lado, deve-se destacar que tampouco resulta casual que estes programas surgiram depois da aparição das ações de mobilidade na Europa. Claramente seus objetivos e experiências foram considerados pela região, mas não de uma maneira acrítica, no sentido de que souberam adaptá-los às próprias realidades da região em suas particularidades e em suas dificuldades.

Por último, o contraponto mais interessante que se evidencia entre ambos processos de integração educativa, no âmbito da educação superior, está relacionado a um aspecto presente sobretudo no discurso: na Europa se apela constantemente à harmonização, à comparação e ao reconhecimento mútuo para alcançar a livre mobilidade de estudantes e a livre circulação de trabalhadores, assim como para a habilitação para o livre exercício profissional, enquanto que no seio do MERCOSUL, talvez pelas dificuldades estruturais que experimentam os países do bloco, a integração educativa se apresenta mais como um processo que atende sobretudo a qualidade e a pertinência social da educação superior em favor de salvar as assimetrias existentes entre seus membros por meio de ações de cooperação solidária para atender assim ao desenvolvimento regional. Apesar de que exista uma tendência a convalidação direta dos títulos tomando como base a validação, e apesar de o MERCOSUL Educativo realizar uma experiência muito exitosa na conformação de um sistema regional de validação de caráter internacional ainda existe um longo caminho para que se tenha um alcance que

exceda o reconhecimento acadêmico e faça o salto para o reconhecimento do exercício profissional.

Nesse mesmo sentido declararam aqueles latino-americanos na Conferência Regional de Educação Superior de fundamental importância a criação de um Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior – ENLACES, “para alcançar níveis superiores que apontem aspectos fundamentais da integração regional: o aprofundamento de sua dimensão cultural; o desenvolvimento de potencialidades acadêmicas que consolidem as perspectivas regionais ante os mais urgentes problemas mundiais; o aproveitamento dos recursos humanos para criar sinergias em escala regional; a superação de brechas na disponibilidade de conhecimentos e capacidades profissionais e técnicas; a consideração do saber sob o prisma do bem estar coletivo; e a criação de competências para a conexão orgânica entre o conhecimento acadêmico, o mundo da produção, o trabalho e a vida social, com atitude humanista e responsabilidade intelectual”⁴.

⁴ Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e Caribe, celebrada em Cartagena de Indias, Colômbia, entre os dias 4 e 6 de junho de 2008.

O Processo de Bolonha na América Latina: o caso chileno

Patricia Argüelles B.

As estratégias delineadas pelo governo chileno pretendem internacionalizar o sistema de educação superior para o qual vem implementando desde há alguns anos transformações de índole acadêmicas, administrativas e de gestão. Com isso, ao mesmo tempo, cumpri-se os acordos firmados pelo País nos acordos de livre comércio; nos acordos bilaterais e multilaterais; nas regulamentações de associatividade internacional e nos tratados firmados pelas próprias universidades com seus pares.

Nesse marco se vem respaldando as políticas de qualidade e equidade, assim como aquelas relacionadas com a renovação curricular, internacionalização e validação. Para o sucesso dos objetivos antes mencionados vem se desenvolvendo atividades em paralelo, algumas das quais vem dando resultados positivos para o sistema.

O Processo de Bolonha certamente favoreceu e acelerou esse processo, pois dentro de suas estratégias de trabalho existe bastante similaridade com as aspirações que o governo e as universidades têm em relação à educação superior.

Aportes do Processo de Bolonha para a Educação Superior

Para determinar as implicações do Processo de Bolonha na definição das políticas públicas resulta vital considerar o Projeto Tuning implementado nas universidades chilenas desde o ano de 2005. Esse projeto se origina no âmbito da Declaração de Bolonha e é relevante porque a partir desta declaração se abriu uma nova forma de conceber e implementar as políticas públicas em educação superior, no contexto da globalização de mercados.

Para a representante do MECESUP o processo de Bolonha presente no País por meio do Projeto Tuning chegou num momento oportuno. Isso porque, desde o Ministério de Educação por meio do Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação Superior – MECESUP se vinha implementando processos de renovação curricular.

Esse programa de renovação curricular tinha por base os seguintes objetivos: 1) a flexibilidade para melhorar os resultados acadêmicos, aumentar a empregabilidade, voltar-se para a percepção do estudante como ator protagonista e permitir desenhos diferenciados de programas; 2) articulação entre as áreas de conhecimento, entre a graduação e a pós-graduação, e em todo o sistema de educação superior nacional e deste com o mundo; 3) mobilidade no interior das universidades, entre grupos de universidades, entre as universidades do País e do exterior.

Objetivos que coincidiam plenamente com as 4 linhas de trabalho propostos no Projeto: 1) Competências (genéricas e específicas); 2) Enfoques de ensino, aprendizagem e avaliação; 3) Créditos acadêmicos e 4) Qualidade dos programas.

Desse ponto de vista o Projeto Tuning foi assumido pelo governo como uma oportunidade para complementar o processo iniciado e alcançar resultados em um menor tempo.

Nesse aspecto é importante assinalar que o Chile, além do processo de Bolonha, conta com outros referentes para esse processo, dentro dos quais destaca-se a experiência norte-americana; os estudos pré-universitários baseados em competências gerais e específicas do Estado de Quebec no Canadá; o sistema de créditos europeus transferíveis e acumuláveis (ECTS); o modelo de competências genéricas e específicas do Projeto Tuning, projeto acadêmico apoiado pela Comissão Européia; as experiências do mesmo Projeto Tuning na América Latina; o Fundo Competitivo MECESUP do Ministério da Educação e a mais recente aposta dos reitores para um Sistema de Créditos Transferíveis – SCT para o Chile.

Do ponto de vista da Doutora Pey, “a participação do Chile nessa parte do Projeto foi de grande utilidade, em primeiro lugar porque os resultados obtidos foram como um pequeno diagnóstico e porque a definição de competências era um aspecto chave para a renovação curricular posta em prática”.

É por esse motivo que a avaliação se ampliou para todas as demais carreiras para conhecer as competências gerais e as específicas e, desta maneira, trabalhar nos perfis profissionais.

Métodos de ensino, aprendizagem e avaliação mais eficazes para o alcance dos resultados da aprendizagem e as competências identificadas

No âmbito curricular o projeto permitiu consolidar o processo de renovação curricular iniciado, que tinha dentro de seus objetivos flexibilizar a malha curricular assim como a incorporação de novas metodologias de ensino-aprendizagem (Munoz, A. y Sobrero, V., 2006).

Com relação a isso, alguns avanços ocorreram como o desenvolvimento de Redes de Renovação Curricular de Fundo Competitivo MECESUP, considerando as carreiras profissionais que não eram tidas dentro do Programa Tuning – América Latina, o desenvolvimento de avaliações da carga efetiva de trabalho estudantil em várias universidades do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas – CRUCH (segundos semestres de 2005 e de 2006). Alguns exemplos são:

Projeto Rede Inter-universitária Nacional de Garantia da Qualidade – RINAC

Uma iniciativa de desenho de currículo constitui-se no projeto MECESUP AUS402 “RINAC 2005-2007”, que consiste em uma rede inter-universitária de cobertura nacional para a melhoria da qualidade da formação de graduação mediante a incorporação institucional do desenho curricular com base em competências. O objetivo central do projeto é melhorar a formação de graduação em duas carreiras da rede, mediante a incorporação do redesenho curricular baseado em competências e a garantia institucional da qualidade⁵.

⁵ <http://www.rinac.cl>

Para cumprir este objetivo se implementa de maneira institucional os *Centros de Garantia da Qualidade e Inovação Curricular* – CACIC com vistas a sustentar os processos de redesenho de programas e carreiras com base em competências genéricas e específicas, objetivando incentivar a flexibilidade e renovação curricular (Grupo RINAC, MECESUP). Assim como, se redesenha os currículos sobre a base de competências genéricas e específicas, com o fim de incentivar a flexibilidade e renovação curricular, com implementação piloto nas carreiras de Engenharia Comercial e Engenharia Civil, Informática ou Computação (Fecci, 2006).

Foram quatro as universidades participantes: Universidade Austral do Chile, Universidade Católica do Norte, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, a Universidade de Talca e a Universidade de Magallanes⁶.

College UC

A Pontifícia Universidade Católica do Chile vem implementando seu programa de graduação denominado: *College UC* consistente com os delineamentos internacionais de educação superior. Oferece três planos acadêmicos: Ciências Naturais e Matemática, Ciências Sociais e Artes e Humanidades. Cada *College* contempla áreas de aprofundamento principais (*majors*) e outras complementares (*minors*). O programa tem uma duração de quatro anos e corresponde ao grau de licenciatura⁷.

Cada um desses programas se baseia em doze cursos mínimos, a partir dos quais os alunos podem construir suas trajetórias curriculares. Ademais, existem cursos de especialização, aprofundamento ou complementação, que podem ser escolhidos livremente pelos estudantes, segundo seus interesses e em um contexto flexível⁸.

Créditos acadêmicos

Forma parte do terceiro componente do Projeto Tuning que no caso chileno teve um desenvolvimento próprio. Nesse sentido se considerou prioritário estabelecer um sistema de créditos de aplicação geral para as distintas instituições de educação superior, que fosse compreensível, facilmente aplicável e que desse conta da diversidade institucional que existe no Chile (Armanet, 2004).

Sistema de Créditos Transferíveis – SCT-Chile

Esta proposta vinha se gestando desde 2003 ante as dificuldades presentes no sistema de cada universidade, instituto profissional e centro de formação técnica contava então com seu sistema de crédito próprio, que tornava muito complexa a mobilidade estudantil, somando-se à rigidez existente dos currículos, que produzia um alargamento das carreiras. Essa atividade devia se articular com o reconhecimento das universidades.

⁶ Ibid.

⁷ www.uc.cl

⁸ Ibid.

A elaboração de um Sistema de Crédito Acadêmico se converteu em tarefa de primeira ordem porque com isso se conseguiria melhorar a compreensão dos diversos programas de estudo, ser real com a demanda de trabalho acadêmico que os planos de estudo exigem dos estudantes, assim como promover a mobilidade estudantil no País e no exterior.

Os avanços realizados vêm sendo monitorados através do Programa MECESUP, segundo indicadores apresentados pelo vice-reitor de Assuntos Docentes e Estudantis da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Norberto Sainz, as instituições participantes deste Projeto demonstraram sua aprovação ao modelo SCT para incorrer em reformas curriculares e inovação nos planos de estudos de graduação. Nesse aspecto, 10 universidades avançaram na normativa e no marco regulatório, enquanto que 11 declararam seu avanço efetivo em processos de socialização entre acadêmicos (La Tercera, 18 de junho 2009).

Internacionalização

A internacionalização da educação superior é o processo de entrega de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e programas de Educação Superior. Algumas vantagens assinaladas pela Divisão da Educação Superior – DIVESUP:

“A Internacionalização da Educação Superior pode trazer significativos benefícios econômicos, comerciais e diplomáticos porque os estudantes bolsistas no exterior mantêm relações privilegiadas com os países em que estudaram durante toda sua carreira.

O intercâmbio acadêmico permite uma circulação mais rápida e uma disseminação dos resultados de pesquisa produzida em outra parte, e isso dá ímpeto à pesquisa e à inovação que de outra maneira ocorreria de forma isolada.

A Internacionalização da Educação Superior contribui para a eficiência do sistema de pesquisa e por extensão à capacidade de inovação nacional. Aumentam as oportunidades para compartilhar custos ao juntar especialistas que chegam de distintos centros de pesquisa.

A Internacionalização contribui para o multiculturalismo e desperta o interesse por culturas para além das fronteiras (efeito da presença de estudantes estrangeiros e aumento de conteúdo internacional em programas de educação superior)”⁹.

Política exportadora de Serviços de Ensino Superior

A internacionalização universitária está presente nas quatro formas de prestação de serviços: 1) Comércio trans-fronteiriço (Educação à distância); 2) Mobilidade do consumidor (estudantes estrangeiros no Chile); 3) Presença comercial

⁹ www.divesup.cl

(sedes de universidades chilenas no exterior) e 4) Mobilidade do provedor (assessorias, estabelecimento de programas conjuntos, entre outros).

O Governo Chileno definiu quatro Áreas de Oferta: 1) Área Educação Formal; 2) Área Pesquisa; 3) Área Extensão e 4) Área Gestão Universitária.

Atualmente, a oferta se concentrou na Área 1: Educação Formal e especificamente nos **Programas de Pós-graduação**, sem prejuízo de que algumas instituições optem por oferecer seus Programas de Graduação (fundamentalmente instituições privadas).

Área Educação Formal: Inclui 3 linhas de produtos (ProChile, 2009):

- **Programas de Graduação:** Licenciaturas e Títulos profissionais que constituem o programa de graduação regular, vigente, das Universidades chilenas para serem seguidas no Chile.
- **Programas de Pós-graduação:** consiste em Programas de Mestrado e Doutorado, vigentes, oferecidos pelas Universidades chilenas. Esses programas são ofertados em diversas áreas, por exemplo: Ciências da Engenharia, Administração, Química, Biologia, Estudos Urbanos, etc.
- **Programas de Pós-título:** são os programas de pós titulação vigentes oferecidos pelas Universidades chilenas que representam uma especialização na disciplina, têm uma duração de 1 a 3 anos e requerem para seu ingresso a posse do título profissional universitário.

Experiência do ProChile

A ProChile, a Direção de Promoção de Exportações, é uma agência que pertence a Direção Geral de Relações Econômicas Internacionais do Ministério de Relações Exteriores do Chile, que desenvolve tarefas com o fim de aprofundar e projetar a política comercial do País¹⁰.

Seu trabalho enfoca quatro conceitos fundamentais: o apoio à pequena e média empresa em seu processo de internacionalização; o aproveitamento das oportunidades que geram os Acordos Comerciais que tem o País; a associatividade público-privada e o posicionamento da imagem do Chile em outros mercados.

A área de Serviços Universitários se desenvolveu em um contexto de estabilidade política e econômica, o que contribuiu para a formação no mais alto nível de excelência, a pesquisa científica e tecnológica, assim como a abertura das universidades ao exterior. Esses fatores, junto com sua tradição, prestígio e reconhecimento no exterior, constituem elementos chaves do sistema universitário chileno. Milhares de estudantes de diversos países chegam a cada ano nas universidades chilenas¹¹.

Desde a fundação das universidades chilenas criaram-se vínculos com o exterior para captar alunos, especialmente para seus programas de pós-graduação.

¹⁰ <http://www.prochile.cl>

¹¹ <http://www.chileinfo.com/productos.php?prod=servicio>

A oferta nesta área também inclui pesquisas realizadas por estrangeiros no Chile ou a realização de estudos específicos. Ademais, existem modelos de gestão elaborados por universidades chilenas que podem ser habilitados em instituições estrangeiras e cursos de extensão¹².

Essa entidade vem trabalhando em conjunto com o Comitê Exportador de Serviços Universitários, foi criada no final de 1997, formado por universidades tradicionais e privadas de todo o País. Desenvolve atividades para fomentar a imagem exportadora de serviços educativos, para isso realizam atividades de promoção, tais como missões de prospecção e comerciais, estudos de mercado, material de difusão escrito e audiovisual, seminários internacionais, entre outros (Lavados, 2009).

Mobilidade de Estudantes

Alsina no ano 2003 apresentou os resultados de uma pesquisa sobre o programa de intercâmbio estudantil desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica, nela reporta que os benefícios obtidos não são somente para os estudantes diretamente envolvidos, mas também para outras atividades acadêmicas como: o intercâmbio de professores, a participação em projetos que operam por meio da participação em redes e, recentemente, os estudos de dupla titulação nos âmbitos da graduação e da pós-graduação. Até o ano de 2003 mais de mil e duzentos alunos de graduação e pós realizaram uma estada de intercâmbio no exterior.

Mobilidade de Estudantes das Universidades do CRUCH

As universidades do CRUCH¹³ registram um total de 108 convênios de mobilidade estudantil com distintas universidades no mundo. Destes, 57% correspondem a vinculações com universidades localizadas na Europa, onde majoritariamente a mobilidade se produz para Instituições da Espanha e da Alemanha. Há 17 universidades que têm convênios com universidades espanholas e 13 com universidades alemãs.

20% dos convênios se dão com universidades latino-americanas, onde majoritariamente ocorre mobilidade com Instituições localizadas no México. Há 7 Universidades do CRUCH que mantêm convênios com Universidades mexicanas, 16% dos convênios são com Estados Unidos, onde 10 universidades chilenas mobilizaram estudantes de graduação.

Os convênios de mobilidade restantes, que representam 17% do total, se produzem com Universidades localizadas na Austrália, Canadá e Nova Zelândia. Apesar dos esforços realizados não se registram dados confiáveis nem significativos sobre a mobilidade nacional.

No recém relatório do Instituto de Estatística da UNESCO (2009), no ano de 2007 existiram 5.815 (0,9 %) da população estudantil que realizaram estudos no

¹² Ibid.

¹³ www.cruch.cl

exterior. Os principais países de destino foram: EUA (1.605), Alemanha (712), Argentina (656), França (650), Cuba (406).

Sobre esse mesmo ponto o Relatório da OCDE – Banco Mundial (2009) precisam que quase a metade deles estava nos Estados Unidos, seguido por Espanha (19%), Alemanha (8%) e França (4%). Os estudantes chilenos representavam 9,4% dos estudantes internacionais na educação terciária na Espanha e somente 1,6% nos Estados Unidos. Em geral, os estudantes chilenos que se matricularam em instituições de educação terciária em países da OCDE representam somente 1% dos 751.752 estudantes internacionais que compõe o grupo.

Estudantes estrangeiros nas Universidades Chilenas

Em um relatório sobre a educação superior na América Latina e Caribe (citado por Jottar, 12 de Abril de 2009) o Chile aparece, depois de Cuba, como o segundo país hispano-americano mais demandado por estrangeiros para cursar seus estudos superiores. Durante a última década nos transformamos em um destino recorrente para estrangeiros que procuram programas de graduação ou pós, com uma preferência crescente em relação a outros países alternativos.

De acordo com dados do Instituto de Estadística da UNESCO, no ano de 2009 se registrou um total de 7.946 alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação no Chile, e se observa um crescimento de 81,4% entre os anos 2005 e 2008. Segundo os dados alcançados pela Direcon – ProChile esta cifra seria de 7.100 estudantes estrangeiros que escolheram o Chile durante o ano passado (Ministério de Relaciones Exteriores de Chile, 2009).

O número de estudantes que elegeram o Chile como destino acadêmico no ano de 2007 se distribuiu da seguinte maneira: Estados Árabes (10), Europa do Leste (32), Ásia Central (1), Ásia do Leste e do Pacífico (100), América Latina e Caribe (4.331), América do Norte e Europa do Oeste (367), Sul e Oeste Asiático (4), não especificados (3.092).

O fluxo líquido dos estudantes mobilizados (entrada - saída) havia alcançado 2.131 estudantes no ano de 2007 (UNESCO, 2009).

A política de atração de estudantes estrangeiros no Chile é de bastante interesse para o governo, pois significa uma importante fonte de renda por conceito de matrículas. Por exemplo, no ano de 2003 o montante estimado por este conceito foi de US\$ 12 milhões anuais (referência: US\$ 3.000 anuais) e mais de US\$ 40 milhões por conceito de gastos de manutenção (referência: US\$ 10.000 anuais) (Lavados, 2003).

Mobilidade de Acadêmicos

Programa Colégio Doutoral França: é um acordo entre as universidades chilenas do CRUCH e a *Conference des Presidents des Universités* – CPU da França e o programa de bolsas é financiado pelo CONICYT. O Chile outorga bolsas para realizar estágios de co-tutela nas universidades francesas que são parte do CPU por

um período máximo de onze meses contínuos. Este acordo de cooperação acadêmica está especialmente dirigido a fomentar a co-tutela e a co-orientação de teses de doutorado. A co-tutela está orientada à obtenção do duplo grau acadêmico, uma Universidade do Chile e sua parte na França. No caso da co-orientação, o estudante obtém o grau em uma universidade.

Colégios Doutorais com Alemanha: em março será assinado um convênio entre o CRUCH, MINEDUC e o *Hochschulrektorenkonferenz* – HRK, Associação de Universidades e outras Instituições de Educação Superior da Alemanha, Ministério de Educação da Alemanha, por cinco anos para fortalecer e ampliar a base da cooperação acadêmica chileno-alemã e se criaram até seis Colégios Doutorais nas áreas temáticas acordadas entre o CRUCH e a HRK.

Colégio Doutoral Argentina-Chile: em dezembro de 2008 se assinou uma Carta de Intenções entre a secretaria de Políticas Universitárias do Ministério de Educação da Argentina e a Divisão de Educação Superior do MINEDUC em que ambas partes se comprometem a iniciar o trabalho de desenvolvimento e implementação de Colégios Doutorais Binacionais entre universidades de ambos países.

Mobilidade de Programas e Instituições

Programa Pablo Neruda

Participam sete países: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, México e Portugal. É uma ação de mobilidade acadêmica de pós-graduação de ambiente regional, sub-regional e multilateral. O objetivo geral do programa Pablo Neruda é promover a construção de um espaço ibero-americano do conhecimento que favoreça a integração regional mediante a cooperação institucional.

As áreas temáticas definidas são Energia e Ciências Ambientais, Biotecnologia, Ciências Agrárias, Engenharias TICs e Bioengenharia, Desenvolvimento Social-Educação.

Conclusões

Em geral existe uma vontade política por parte do Estado e viabilizada através da Direção de Educação Superior e do Programa MECESUP para implementar os processos de renovação e flexibilidade curricular, mobilidade e internacionalização das universidades. No entanto, as ações implementadas por estas instituições e que contam com apoio financeiro somente alcançam as universidades pertencentes ao Conselho de Reitores das Universidades Chilenas – CRUCH, ficando fora do processo um grande número de instituições. O que se espera é que as universidades não participantes paulatinamente vão assumindo os processos pela mesma necessidade interna do mercado.

No interior das universidades os processos de renovação curricular e implementação do sistema de créditos vão tomando matrizes próprias, as universidades onde o processo foi implementado de maneira hierárquica e sem discussão dos atores os processos avançam de maneira lenta; pelo contrário, as

universidades que implementaram sessões e grupos de reunião os processos se encontram avançados e com apoio de todos os setores.

Posterior a reforma educativa dos anos 1980 que resultou em um sistema de educação superior de mercado caracterizado pelo crescimento de universidades privadas hoje em dia se delinea a necessidade de uma nova política de educação superior que aborde as novas demandas do setor, assim como uma nova institucionalidade que responda de maneira adequada às demandas das universidades públicas e privadas.

Destaca-se como aspecto positivo a aprovação e implementação da Lei de Garantia da Qualidade na Educação Superior, instância encarregada de reconhecer os programas de graduação e pós-graduação. E se espera que nos próximos anos o processo de reconhecimento seja absolutamente necessário para qualquer nível de formação. Neste aspecto uma tarefa pendente é o de melhorar os indicadores de avaliação.

No que diz respeito ao Processo de Bolonha, esta iniciativa foi avaliada pelas autoridades do setor como um dos modelos a ter como referência na construção de políticas vinculadas com a validação e a mobilidade. Se bem que não é o único modelo avaliado é de particular interesse para as aspirações chilenas de formar parte dos países da OCDE que origina a necessidade de implementar medidas que integrem ambos sistemas. De certo o resultado final foi um modelo próprio com componentes afins aos fins próprios do País.

Nesse sentido, o processo de Bolonha através do Projeto Tuning vem a complementar e formalizar as ações que desde há alguns anos vinham se desenvolvendo. No âmbito universitário, esse processo permitiu o avanço na renovação curricular e ofereceu a oportunidade de instalar ou aprofundar a definição do currículo por competência.

Em relação ao tema da construção de um espaço latino-americano de integração do ponto de vista chileno existem um certo nível de resistência pelas diferenças acadêmicas existentes entre os países; dado o anterior, a ênfase da promoção da internacionalização da educação superior tem os países Europeus e Norte-Americanos como pontos chaves. De maneira similar, existe resistência sobre a mobilidade interna (inter-universidades), isto devido à elevada segmentação do sistema.

Dessa maneira, é importante considerar o sentido do discurso que promove a internacionalização como uma opção de competitividade e vantagem comparativa entre as universidades, o que gerou que em sua totalidade contem com oficinas de relações internacionais como um *plus* em seu serviço. Quer dizer, este seria um novo elemento necessário para se manter no mercado.