

Projeto Alfa Tuning América Latina na Faculdade de Educação da Unicamp: adesão, descontinuidade e devolutivas docentes

Alfa Tuning Latin America project at Unicamp's school of education: adhesion, discontinuity and teacher's feedback

Proyecto Alfa Tuning América Latina en la Facultad de Educación de la Unicamp: adhesión, la discontinuidad y la visión de los maestros

Jurany Leite Rueda*

Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

Paulo Gomes Lima**

Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

RESUMO

Esta pesquisa está inferida na área de políticas públicas educacionais, tendo como orientação metodológica o quadro de análise do Ciclo de Políticas de Ball, conduzida por uma abordagem qualitativa e, por isso a necessidade de interlocução indagativa com os atores do evento ou problemática estudada, paralelamente com a utilização da análise documental e análise de conteúdo como um dos eixos de suporte ao desvelamento do objeto. O objeto da pesquisa é o Projeto Alfa-Tuning América Latina e o nível de conhecimento dos professores da Unicamp sobre a adesão e ruptura com o mesmo. O desenho da pesquisa, bem como as devolutivas dos docentes que responderam ao roteiro de questões semiestruturadas revelou que, embora a universidade seja um local privilegiado do exercício da gestão democrática, nem sempre há suficiente comunicação do planejamento sobre a adesão institucional a projetos nacionais e supranacionais.

Palavras-chave: Projeto Alfa Tuning América Latina. Unicamp. Educação Superior. Universidade brasileira.

ABSTRACT

This research is inferred in the area of educational public policies, having as methodological orientation the framework of analysis of Ball's Policy Cycle, conducted by a qualitative approach and, therefore, the need for questioning interlocution with the actors of the event or the problem studied, in parallel with the use of documentary analysis and content analysis as one of the axes of support to the unveiling of the object. The object of the research is the Alfa-Tuning Latin America Project and the level of knowledge of the Unicamp professors on the adhesion and rupture with it. The design of the research, as well as the feedback of the teachers who responded to the script of semistructured questions, revealed that, although the university is a privileged place of democratic management, there is not always sufficient communication on the planning about the institutional adhesion to national and supranational projects.

Keywords: Alfa Tuning Latin America Project. Unicamp. College education. Brazilian university.

RESUMEN

Esta investigación se infiere en el ámbito de las políticas públicas educativas, teniendo como orientación metodológica el marco del Ciclo de Políticas de Ball, conducida por un enfoque cualitativo y, por lo tanto, a través del diálogo indagatorio con los actores de los eventos o problemáticas estudiadas. En paralelo, se utiliza el análisis de documentos y de contenido como ejes de soporte a la divulgación del objeto. El objetivo de la investigación es el Proyecto Alfa Tuning América Latina y el nivel de conocimiento de los profesores de la Unicamp en cuanto a la adhesión y ruptura con el mismo. El diseño de la investigación y las respuestas de los profesores a las preguntas de la entrevista semiestructurada, revelaron que, aunque la universidad es un lugar privilegiado del ejercicio de la gestión democrática, no siempre hay una comunicación suficiente sobre la planificación de la adhesión institucional a proyectos nacionales y supranacionales.

Palabras-clave: Proyecto Alfa Tuning América Latina. Unicamp. Educación universitaria. Universidade brasileira.

Introdução

O nosso objeto em específico trazia como recorrência a discussão sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina por parte de algumas instituições latino-americanas e caribenhas, com forte ênfase para as dimensões de expansão e qualidade da educação superior, conforme critérios internacionais, portanto, há que perguntar sobre o status de tal discussão, particularmente no Brasil: o que se buscava quando de sua adesão? Que parâmetros de qualidade ou referenciais foram considerados quanto ao campo da equidade, pertinência e qualidade da adaptação do modelo europeu à América Latina e mais precisamente ao Brasil? Que sentido ou sentidos existem quando da proposição da criação do espaço latino-americano de educação superior financiado ou subsidiado pela União Europeia, o porquê da adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina e o porquê da suspensão das ações de sua implementação. Fez-se necessário a utilização do levantamento bibliográfico e análise documental como suporte à contextualização do objeto e subsídios para o desenvolvimento do questionário com os respondentes elencados, conforme analisaremos mais adiante.

O levantamento bibliográfico caracterizou-se a construção de um quadro que apresentasse as discussões mais atuais sobre a temática no campo científico ou descritores e contextos que exigissem fontes complementares, a saber trabalhos como os de Ferreira (2014) Mainardes (2006), Antunes (2004); Eiró e Catani (2011); Fleury e Fleury (2001); Zarifian (2003); Mendes (2007); Souza (2006); Höfling (2001); Lima (2015); Jessop (1998); Bobbio (2001); Dale (2009); Afonso (2001); Dale (2004); Leite e Genro (2012); Santos e Cerqueira (2009); Puerta e Moya (2012); Paula (2009); Lima, Castro e Carvalho (2000); Porto Junior (2015); Hortale e Mora (2004); Robertson (2009); Eiró (2010); Solanas (2014); Dias Sobrinho (2009); Díaz-Barriga (2011); García (2008); Catani (2010); Tello (2015); Mello e Dias (2011); Frigotto (2007); Azevedo (2004); Aboites (2010); Martins (2014); Bolívar (2009); Lamarra (2004); Moraes (2006), dentre outros. Por sua vez, análise documental referiu-se à explicitação do que diziam os documentos de referência quanto à ênfase, diretrizes e/ou orientações quanto à problemática estudada: *Alfa Tuning Europeu* – EHEA (2014)¹; Tuning Educational Structures In Europe (2006); DGES Portugal (2008); *Alfa Tuning América Latina* – Beneitone et. al. (2007); Gonzáles, Wagennar e Beneitone (2004); Site Oficial Tuning América Latina (2015);

No seu conjunto tais questões nos solicitaram a escolha de uma abordagem de pesquisa que se mostrasse consistente e coerente com a recorrência da problemática, conseqüentemente, elegemos o paradigma qualitativo como o enfoque investigativo, “[...] cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes [...]” (LIMA, 2003, p.13). O questionário foi o instrumento de coleta de dados escolhido com o recurso da utilização de roteiro de questões semiestruturadas². Essa etapa da pesquisa nos exigiu a descrição do local epistemológico da pesquisa e critérios de seleção dos respondentes, considerando a realidade estudada (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP). Também houve a necessidade de definição dos procedimentos de aplicação do instrumento de coleta dados, seguido dos procedimentos de análise de conteúdo. Na análise de conteúdo, conforme destacamos, nos preocupamos em ressaltar as falas dos respondentes sobre o nível de conhecimento dos professores da

¹ European Higher Education Area (EHEA)

² Conforme observado por Filstead (1986, p.65), “[...] o investigador qualitativo tende a empregar ‘conceitos sensíveis’ (conceitos que captam o significado dos acontecimentos e empregam descrições dos mesmos para esclarecer as múltiplas faces do conceito [...], Blumer, 1969)”. No caso de nosso objeto, o roteiro semiestruturado de pesquisa pressupõe dois eixos necessários: a orientação da temática e a abertura à interpretação e avaliação do respondente, dimensões imprescindíveis para a compreensão do fenômeno.

Faculdade de Educação da Unicamp, a respeito da adesão e ruptura do Projeto Alfa Tuning pela instituição.

A pesquisa científica tem como escopo a tríade rigorosidade, radicalidade e visão de conjunto, o que solicita de cada uma de suas etapas a definição de termos, a explicitação de cada estágio procedimental e de tratamento do objeto e, por fim a apresentação de seus resultados ou considerações, tendo em vista a consistência e coerência de sua totalidade. Nesse sentido, se fez necessário o desdobramento da explicitação, descrição, estrutura do instrumento de coleta de dados, seu tratamento e apresentação das devolutivas na organização que segue: a) Políticas públicas educacionais: definição do campo e ênfase (elemento aclarador considerando o quadro de análise escolhido); b) Ciclo de políticas na perspectiva de Ball; c) Sobre a avaliação de políticas: implementação e correção de desvios; d) Delineamento bibliográfico e documental; e) Abordagem qualitativa como recorrência do objeto (*caracterização do local epistemológico da pesquisa; roteiro de questões semiestruturadas; critérios de seleção dos respondentes e procedimentos de aplicação do instrumento de coleta dados*) e f) A análise de conteúdo no desvelamento do objeto.

Políticas públicas educacionais: definição do campo e ênfase

A área de políticas públicas encontra-se inserida no campo de ciências sociais, sendo que esta é vista por Reis (2003, p. 11) como “[...] uma das especializações que responde mais diretamente ao imperativo da relevância na prática das ciências sociais”. De acordo com Souza (2006), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica surge nos Estados Unidos, tendo como ênfase os estudos sobre a ação dos governos. No caso da Europa, a área surge como resultado de trabalhos alicerçados em teorias elucidativas sobre o papel do Estado e de uma das instituições mais relevante deste: o governo. O campo de políticas públicas no Brasil é uma área de investigação relativamente recente e que se encontra em expansão, mas tem muitos desafios a serem superados, sendo que o interesse por essa temática está relacionado às mudanças que têm ocorrido na sociedade brasileira (ARRETCHE, 2003). Ao continuar a compreensão sobre a delimitação da política pública, Frey (2000, p. 216-217) destaca que a literatura sobre “*policy analysis*” diferencia três dimensões da política, e que são adotados na ciência política conceitos em inglês para elucidação: “*polity* para denominar as instituições políticas”; “*politics* para os processos políticos” e “*policy* para os conteúdos da política”. O autor apresenta aquilo a que cada dimensão se refere:

- a dimensão institucional “*polity*” se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual, “*politics*” tem em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- a dimensão material “*policy*” refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas

Cabe ressaltar que essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente (FREY, 2000). As políticas fazem parte de um curso em busca de algo a mais. Nesse sentido “[...] a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns princípios”. Por isso elas não são estáticas nem inalteráveis, já que podem ser submetidas “[...] a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”. Esse é o caso da educação que está relacionada às diversas demandas (BALL e MAINARDES, 2011, p. 14). Com relação à política educacional, Tello (2013)

destaca que é dotada pelas principais características das ciências políticas e surgiu na década de 1950 como campo teórico, com o foco na legislação e, em alguns casos, em educação comparada.

Em seu início, não havia o desenvolvimento epistemológico atual, porém “[...] basicamente consistia em estabelecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada” (TELLO, 2013, p. 68). Esse contexto é colocado pelo autor no âmbito do continente latino-americano, ao enfatizar que foi a partir de 1950 que países como Argentina, Brasil, Chile, México e Colômbia, entre outros do continente, começam alguns processos de institucionalização da política educacional como campo e que se desenvolvem por meio da criação de cátedras de políticas educacionais. Tello (2012, p. 60) considera o campo da política educacional “[...] como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea”, assim como “la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento”.

Para Mainardes (2015), no âmbito brasileiro a política educacional e a pesquisa sobre políticas é um campo amplo, complexo e em constante crescimento, sendo que o objeto de estudo da política educacional se refere ao campo que é recente e ainda possui passos pequenos com relação à pesquisa. Mas, apesar disso, é possível observar certo crescimento da área, por meio do aumento da quantidade de grupos de investigação, aumento de publicações, linhas de pesquisas na pós-graduação em educação, entre outros. Conforme o autor, as políticas educacionais, de maneira geral, englobam oito eixos temáticos para seu estudo:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados com a política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, etc.);
- b) Análises de políticas e programas;
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Aspectos relacionados ao financiamento da educação;
- f) Análise de políticas curriculares;
- g) Políticas sobre o trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc.);
- h) Questões relacionadas às demandas educativas, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação.

Dale (2010) faz uma distinção entre *Education Politics* (políticas educacionais) de *Politics of education* (políticas de educação). Políticas educacionais aludem ao processo de tomada de decisões diretas, no cotidiano, e aos seus resultados imediatos, como os textos políticos. Já políticas da educação denotam os processos e as estruturas que enquadram as agendas de políticas educacionais e as dirigem. As políticas de educação também poderiam ser chamadas de economia política de educação. No processo de pesquisa sobre políticas educacionais, Mainardes (2015, p. 28-29) destaca três níveis de análises, níveis esses que estão interrelacionados de maneira que o mais elevado pode englobar os anteriores: Políticas da Educação (processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem); Políticas Educacionais (mecanismos, regularidades, lógicas de intervenção) e Investigações sobre Políticas e Programas (formulação – “implementação” – Avaliação – Resultados/Consequências).

Para o autor, a política educacional se estabelece em um campo de conhecimento específico, constituído por conhecimentos especializados. Dessa forma, possui “modelos analíticos e abordagens metodológicas próprias e elementos que podem ser considerados essenciais na análise de políticas”. Nesse campo, pesquisadores de diferentes perspectivas epistemológicas delinearam abordagens analíticas para a pesquisa sobre políticas, sendo possível observar as formulações de “Roger Dale sobre Agenda Globalmente Estruturada (AGE)”; “análises de contextos, textos e consequências (Sandra Taylor)”; “a abordagem do Ciclo de Políticas (Stephen Ball e colaboradores)”, entre outros (2015, p. 32). Existem, portanto, propostas diferentes para a análise de uma política, mas o caminho escolhido para compreensão do objeto desta pesquisa alicerçou no ciclo de políticas.

Apesar de Silva (2008, p. 42) defender outro quadro de análise, suas ideias em alguns pontos corroboram o Ciclo de Políticas de Ball, ao afirmar que uma decisão isolada não evidencia uma política, já que sua compreensão está ligada ao acompanhamento complexo de uma sucessão de eventos. A sucessão desses eventos, e não o isolamento deles, “[...] são fundamentais para o esforço de visualização e desvendamento das políticas: as relações de poder, os contextos e os sujeitos envolvidos e implicados nas políticas dão pistas fundamentais para a análise das políticas e suas tendências”. Nesse sentido, Souza (2003, p.17) destaca que ainda existe uma concentração no “[...] pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos”.

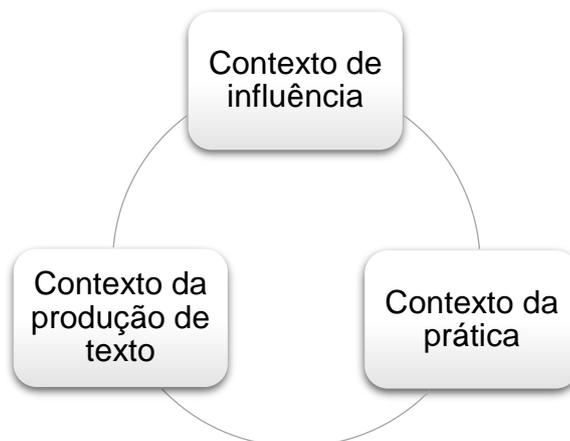
Ciclo de políticas na perspectiva de Ball

Como quadro de análise, foi escolhido o ciclo de políticas entre os diferentes modelos de análise de políticas públicas, por representar um referencial importante para análise de políticas. De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores e tem se tornado um referencial em diferentes partes do mundo. Para Mainardes (2006, p. 48), “[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, já que é um referencial importante para a compreensão da trajetória de programas e políticas educacionais, desde a formulação inicial até seu contexto prático e seus impactos.

Conforme Mainardes (2006), Ball e Bowe a princípio propuseram, para a compreensão do processo político, um ciclo constituído por eixos da política – política proposta, política de fato e política em uso. No primeiro eixo, a *política proposta* estava relacionada à política oficial, alusiva não somente às intensões do governo, seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também às intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas de onde as políticas emergem. A *política de fato* consistia em textos políticos e textos legislativos que fazem parte da política proposta e que são fundamentais para que as políticas sejam introduzidas na prática. A *política em uso* se reportava aos discursos e às práticas institucionais que surgem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

No entanto, essa formulação foi rompida por Ball e Bowe, pois eles entenderam que a linguagem apresentada denotava certa rigidez que não pretendiam empregar ao delinear o ciclo de políticas, já que os eixos propostos não contemplavam as diversidades de intenções e disputas que influenciam o processo político. Com essa ruptura, foi proposto um ciclo contínuo composto por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo que estes não têm uma dimensão temporal ou sequencial nem mantêm uma linearidade, e estão interrelacionados (MAINARDES, 2006).

Figura 1: Contextos



Fonte: Mainardes (2006, p. 51).

O *Contexto de influência*³ é o primeiro a ser abordado. É nesse contexto que usualmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos com intencionalidades diversas. Agem nesse contexto grupos de interesses com o objetivo de influenciar as finalidades das políticas, assim como as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006). Para Mainardes (2009, p. 12-13), “[...] a análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico”. Por meio dessa análise, é possível a constatação “[...] das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros”. Conforme Mainardes (2006, p. 52) “o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o *contexto da produção de texto*⁴”, já que o contexto de influência está

³ Mainardes (2006, p. 66) destaca questões norteadoras para a pesquisa e compreensão de uma política, que foram organizadas com o objetivo de tornar mais claro como os contextos do ciclo de políticas podem ser utilizados em pesquisas. No que se refere ao primeiro contexto, que é o contexto de influência: 1) Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? 2) Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? 3) Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política? 4) No desenvolvimento do discurso da política, é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)? 5) Qual é a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência.) 6) Quem são as elites políticas e que interesses elas representam? 7) Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência? 8) Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos? 9) Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

⁴ Para o contexto de produção de texto são apresentadas as seguintes questões: 1) Quando se iniciou a construção do texto da política? 2) Quais são os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais são os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? 3) Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)? Quais são as vozes “presentes” e

relacionado comumente com os interesses mais estreitos e ideologias mais precisas. Os textos políticos estão, de certa forma, articulados ao interesse expresso na linguagem do público em geral, e nesse sentido os textos políticos não são efetivamente a política, porém a representam. Ao ponderar a política como texto, Arosa (2008) realça as diferentes possibilidades de se produzirem intervenções textuais, possibilitando leituras múltiplas, em virtude da diversidade dos leitores, assim como o resultado das influências, intenções e negociações que permeiam o reconhecimento, ou não, de algumas vozes.

Segundo Mainardes (2006, p. 52-53), “[...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, *o contexto da prática*⁵. Esse contexto se refere à esfera de implementação. É onde a política está submetida à interpretação e recriação, em que a política produz efeitos e consequências que podem representar transformações expressivas na política original. “[...] o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc.”, podendo ser apontado como [...] um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 59-60).

Mainardes (2006, p. 59) apresenta o ciclo de políticas como caminho que possibilita a utilização de uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados. Ele aborda os procedimentos que podem ser usados em cada contexto: para o contexto de influência, a investigação pode ser “pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.)”; o contexto da produção do texto “pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos”; No que se refere ao contexto da prática compreende “uma inserção nas instituições e em espaços onde a

“ausentes”? 4) Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos? 5) Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? 6) É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? 7) Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? 8) Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly, readerly*, a combinação de ambos os estilos)? 9) Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? 10) Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? 11) Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? 12) Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006, p. 66-67).

⁵ No contexto da prática: 1) Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2) Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? 3) Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4) Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? 5) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? 6) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? 7) Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? 8) O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (MAINARDES, 2006, p. 67-68).

política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc.”

No que se refere a este estudo, o contexto de influência foi utilizado por meio da pesquisa bibliográfica, que proporcionou a compreensão dos vários estudos sobre a influência que as políticas educacionais nacionais vêm recebendo sob interferências internacionais, através de modelos educacionais como o Projeto Tuning, tendo como base os diferentes autores citados no começo deste capítulo. No contexto da produção de texto, analisou-se os documentos oficiais do Projeto Tuning, levando em conta os princípios e as finalidades que eles representam, além dos discursos preponderantes e os interesses não explícitos no texto. Levou-se em conta a importância dos documentos Alfa Tuning Europeu – EHEA (2014), Tuning Educational Structures In Europe (2006), DGES Portugal (2008) e Alfa Tuning América Latina – Beneitone et. al. (2007), por trazerem informações sobre o surgimento do Tuning e seus antecedentes, a estruturação do Projeto no continente latino-americano e seu desdobramento na área temática educação.

O contexto da prática envolveu o contato com os receptores da política, que neste caso foram os professores da Faculdade de Educação da Unicamp. Por meio de um questionário, responderam sobre sua percepção quanto à implementação do modelo educacional proposto na instituição em que estão inseridos. Buscou-se compreender: como o modelo Tuning foi recebido na instituição; o conhecimento dos docentes sobre a adesão ao Projeto; o processo de implementação; o exercício da autonomia dos professores, entre outros aspectos. O objetivo desta pesquisa, que foi o de analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, bem como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, está relacionado aos três contextos propostos por Ball, pois o caminho percorrido se encontra na busca por três objetivos específicos: compreender a influência que o Projeto Alfa Tuning europeu tem exercido no continente latino-americano e, de forma mais precisa, no Brasil (contexto de influência); identificar os documentos oficiais que representam essa política (contexto da produção do texto); e considerar o processo de implementação e descontinuidade dessa política na Unicamp (contexto da prática).

Os três principais contextos do ciclo de políticas defendidos por Ball tornam-se fundamentais no processo desta pesquisa, ao considerar que esta se insere em pesquisas de avaliação de políticas educacionais. Lima e Marran (2013, p. 59) afirmam que “para o campo educacional, o quadro de análise do ciclo de políticas reúne consistência e coerência quanto à sua validade, radicalidade e rigorosidade no estudo das avaliações de políticas”.

Sobre a avaliação de políticas: implementação e correção de desvios

Para a melhor compreensão sobre avaliação de políticas públicas, é importante ressaltar, de acordo com Lima e Marran (2013), que existe uma cunha terminológica similar – a avaliação política – mas que não se alude ao mesmo objeto. Esta, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), está relacionada à análise e elucidação do critério ou critérios que embasam determinada política. Já a avaliação de políticas, conforme apontam Lima e Marran (2013), está relacionada aos processos através dos quais verifica-se se os objetivos das políticas estão sendo alcançados, bem como os resultados associados a tais processos. Planos, programas ou estratégias intervencionais com relação a demandas sociais são formas sob as quais aquelas políticas podem ser encaminhadas. Mainardes (2015) destaca que a pesquisa sobre políticas e programas engloba estudos que apontam diferentes aspectos que fazem parte do ciclo de uma política: o processo de formulação de políticas e programas, de implementação, de avaliação de políticas educacionais e de análise de resultados e consequências.

No que se refere à pesquisa de avaliação de políticas, de acordo com Draibe (2001), essa tem como propósito identificar obstáculos, propor medidas de correção e modificação, tendo em vista a

melhoria da qualidade do processo de implementação e desempenho da política. Lima e Marran (2013, p. 52) entendem que “a análise e avaliação do processo de implementação de uma política implicam a identificação e compreensão dos eventos e atividades que se seguem à formulação”. Derlien (2001, p. 105-106) aponta três funções atribuídas à avaliação de políticas. *De informação* é a fase que teve destaque nos anos 1960. Os países que impeliram a implementação de avaliações neste período estavam mais interessados na informação. Essa etapa teve como questões norteadoras: Como funcionam as políticas? Que efeitos produzem? Tem-se conseguido os objetivos programados? Que consequências não previstas, positivas ou negativas aparecem? Como se podem melhorar a política?

A segunda função, *de alocação*, teve destaque inicial nos anos 1980, estendendo-se no processo histórico e destinando-se a ajudar a realizar uma alocação orçamentária mais racional. As questões-base propostas são: Que programas podem ser cortados ou contidos a partir dos resultados negativos da avaliação? Quais são as consequências da privatização de certas atividades públicas? Como se pode reorganizar os programas, no intuito de obter mais resultados, com menos recursos? As questões induzidas dos motivos de atribuição tendem a pôr mais ênfase na quantidade que na qualidade. Ao contrário do que ocorre com as funções anteriormente mencionadas, a função *de legitimação* não é claramente atribuída como motivo às fases específicas de desenvolvimento da institucionalização da avaliação de programas. Dessa forma desempenha um papel importante no contexto político. Nesse processo da avaliação de políticas, Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109) destacam que na avaliação o ponto importante “[...] é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos” que são “capazes de dar conta da pergunta básica de toda pesquisa de avaliação: a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso?”

No entanto, ao realizar essa pergunta, é imprescindível compreender que a resposta será proporcional a quem a responde, ou seja, ao analisar a resposta se a política foi ou não um sucesso, cabe para essa análise outra pergunta: Sucesso ou fracasso pautado nos olhos de quem? Para uma metodologia de avaliação se tornar adequada, não deve concentra-se na conclusão do sucesso ou fracasso de um programa, pois independentemente da vontade política, da ética ou do interesse dos formuladores e implementadores, existe uma distância entre formulação e implementação. Dessa forma, um procedimento apropriado de avaliação “deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados” (ARRETCHE, 2001, p. 52). Para a autora, a implementação diz respeito a uma fase de um programa, em que são desenvolvidas atividades por meio das quais se pretende alcançar os objetivos propostos. E embora possa acontecer eventuais coincidências entre a imagem do formulador e implementador, na prática a política pública é realizada pelo agentes responsáveis pela implementação. Por isso, torna-se prudente entender que a implementação modifica as políticas públicas. Conforme Silva e Melo (2000), a implementação pode ser configurada como um jogo entre os implementadores em que os papéis são negociados e os níveis de adesão ao programa se diversificam.

Nesse sentido, a análise prática das políticas públicas revelam que os formuladores da política atuam em um ambiente de incertezas, e essas são manifestadas em diferentes aspectos. Em primeiro lugar, os formuladores da política enfrentam limitações quanto aos fenômenos sobre os quais intervêm. Em segundo lugar, os formuladores não controlam as contingências no contexto futuro. Em terceiro lugar, existe abertura para o amplo comportamento discricionário dos agentes implementadores. Em quarto lugar, os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas por meio de políticas. Lima e Marran (2013, p. 54), afirmam que “a capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutivas dos contextos para os quais foram elaboradas”, assim como a “dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua resignificação”.

Sendo assim, pode-se inferir que a política pública proposta, mais especificamente aqui a política educacional, é resultado de jogo de interesses de grupos diferentes. A decisão de implementar uma política visa trazer objetivos; no entanto, a efetivação desses alvos não é necessariamente garantido, uma vez que o curso de uma política pode sofrer desvios ou até mesmo encontrar resistência por parte dos receptores da política.

Delineamento bibliográfico e documental

A revisão bibliográfica é vista como recurso para revelar fontes de análise do objeto de estudo desta pesquisa. Sendo que, a partir dos textos encontrados, é possível vislumbrar informações importantes para construção do objeto, pois, de acordo com Deslauriers e Kérisit (2010, p. 134), a revisão bibliográfica é a “modalidade por excelência na construção do objeto”. Conforme Piana (2009), a revisão bibliográfica tem como objetivo colocar o pesquisador em contato com o que foi produzido e registrado sobre o tema de pesquisa, além de proporcionar o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. Nesse sentido, o levantamento das produções existentes sobre o tema foi direcionado para teses de doutorado e dissertações de mestrado, livros e artigos que foram selecionados por meio do critério de qualificação e reconhecimento sobre o tema.

No que se refere às fontes documentais, estão baseadas em documentos oficiais, que têm como propósito conseguir dados referentes à adesão ao Projeto Tuning no contexto europeu, assim como sua extensão para o continente latino-americano, identificando como essa adesão alcançou o Brasil e sua influência nas universidades brasileiras. Dentre os documentos utilizados estão: Declaração de Bolonha; Tuning Educational Structures in Europe; European Higher Education Area in 2015: Implementation Report; Relatório Final do Projeto Alfa Tuning América Latina primeira fase (2004-2007), etc. Para Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos consistem em uma fonte rica e “natural” de informações, em que é possível obter evidências que alicerçam afirmações e declarações do pesquisador. E não deve ser considerada “apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Relacionado aos documentos oficiais, Marconi e Lakatos (2010, p. 161) afirmam que estes “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”. Sendo importante destacar que “o cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados”. Dessa forma, o pesquisador “deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável”. Nesse sentido, Cellard (2012, p. 299-303) enfatiza a importância de o pesquisador agir com prudência e avaliar adequadamente a documentação que se propõe analisar, e isso deve ocorrer com um olhar crítico. Para uma análise prévia sobre um documento, com a finalidade de composição de um corpus, o autor apresenta cinco dimensões:

O contexto – a investigação do contexto social no qual o documento foi produzido, assim como a submersão do seu autor e os sujeitos a quem foi destinado, pois é de fundamental importância que o pesquisador conheça a conjuntura política, econômica, social e cultural que ocasionou a elaboração de um documento.

O autor ou os autores – a interpretação de um texto deve acontecer com base na ideia do autor, quais os seus interesses e os motivos que acarretam a escrita. É importante compreender que, ao esclarecer a identidade do autor, isso proporciona analisar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns eventos, entre outras.

Autenticidade e confiabilidade do texto – além da investigação do contexto social e o interesse pessoal do autor, é muito relevante certificar-se da qualidade das informações do documento.

Natureza do texto – a liberdade do autor, os subentendidos e a estrutura de um texto podem diversificar de acordo com o contexto em que está sendo escrito.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto – a compreensão do sentido dos termos utilizados por um autor no texto faz parte da análise preliminar e a torna por assim dizer completa, já que balizar apropriadamente o sentido das palavras e dos conceitos é uma cautela totalmente apropriada.

Para a autora a qualidade e validade de uma pesquisa é consequência das “precauções de ordem crítica tomada pelo pesquisador”, que de maneira mais ampla “[...] é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise” (p. 305).

Abordagem qualitativa como recorrência do objeto

Ao procurar um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa para responder o problema levantado na pesquisa, a respeito de qual é o grau de conhecimento dos professores da Faculdade de Educação sobre a participação da Unicamp no Projeto Alfa Tuning América Latina entre adesão e ruptura. Compreende-se então que a pesquisa qualitativa como caminho é importante para se chegar à resposta do problema levantado. Devechi e Trevisan (2010) destacam que a pesquisa qualitativa favorece o caminho para se observar o lado não perceptível e não captável apenas por medidas, equações e estatísticas. Nesse sentido, Gamboa (2003) enfatiza que, na busca além do horizonte, é necessária a recuperação de contextos sociais e culturais.

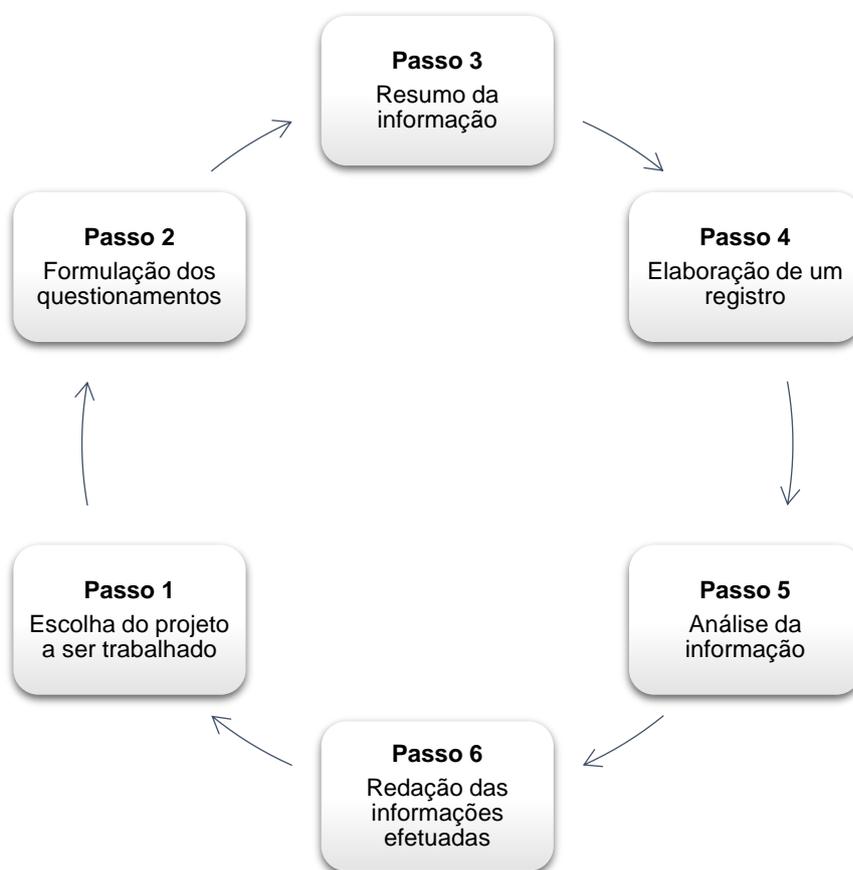
Lüdke e André (1986, p. 11-13), baseados nos autores Bogdan e Biklen, apresentam cinco características básicas que configuram as pesquisas qualitativas:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Pois há a necessidade do contato direto e distendido do pesquisador com o contexto a ser investigado.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos. Nesse sentido, a importância de o pesquisador dar atenção ao maior número possível de elementos no contexto da pesquisa, já que todos os aspectos são importantes para compreensão do problema a ser estudado.
- A preocupação com o processo é maior que com o produto. Essa ênfase no processo destaca a importância das situações, procedimentos e interações no âmbito da pesquisa.
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, pois há nesse sentido a tentativa de apreender a perspectiva dos participantes da pesquisa.

- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Parte-se, portanto de questões mais amplas e, conforme o desenvolvimento da pesquisa, caminha-se para questões mais específicas.

Conforme Lima (2003, p. 7), a pesquisa qualitativa é entendida por meio de um enfoque investigativo, sendo a principal preocupação “[...] compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações”; e no contexto de desenvolvimento da pesquisa, não há separação do pensamento dos protagonistas sociais, “[...] de pesquisador e pesquisado [como] sujeitos recorrentes”. Na investigação científica com o foco qualitativo, existe um movimento que permite a flexibilidade; nesse sentido, o autor afirma que é possível “[...] situar a pesquisa qualitativa como uma estrutura que nos apresenta um padrão cíclico, isto é, sempre pronto a considerar novos elementos do contexto estudado” (conforme é apresentado na Figura 2).

Figura 2: Padrão cíclico da investigação qualitativa



Fonte: Lima (2003, p. 8)

No que se refere ao campo de pesquisa em política educacional, Esteban (2010, p. 127) entende que a pesquisa qualitativa “[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade

de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento [...] de um corpo organizado de conhecimentos”.

Caracterização do local epistemológico da pesquisa

O Projeto Alfa Tuning América Latina foi incorporado pelo Brasil por meio de 19 Universidades na primeira fase, com 12 áreas temáticas e 13 universidades na segunda fase, com a adesão de 15 áreas temáticas. Dessas áreas, o Brasil teve duas universidades que participaram na área temática “Educação” na primeira fase, sendo a UNICAMP e a UFMG. E, na segunda fase, apenas uma universidade, a UFC, participou na área da Educação. É a partir desse contexto que surgiu a escolha da Unicamp como instituição a ser analisada, pois houve a adesão na primeira fase e, conforme as informações do Projeto, não houve continuidade na segunda fase (Ver tabelas 1 e 2).

É importante destacar que, dentre as universidades que aderiram ao Projeto, a Unicamp é a mais próxima da localização da pesquisadora, sendo isso fator que proporcionou viabilização para a coleta de dados. Agregado a esses critérios, cabe ressaltar a importância dessa Universidade no cenário nacional, por representar 10% da produção de pesquisa acadêmica no Brasil, mantendo a liderança entre as universidades brasileiras com relação a patentes e ao número de artigos. A Unicamp foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966 e, mesmo num contexto universitário recente, em que a universidade brasileira mais antiga tem pouco mais de sete décadas, a Unicamp pode ser considerada uma instituição jovem que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade e o mercado.

Como o olhar da pesquisa será direcionado para compreender o grau de conhecimento dos professores da Faculdade de Educação da Unicamp quanto à adesão e descontinuidade do Projeto Alfa Tuning América Latina, destaca-se aqui que a referida faculdade foi criada em 1972, a qual certifica o compromisso social da instituição, desenvolve e empreende programas e projetos de formação de professores e pesquisadores em Educação, capazes de atuar em todos os níveis e áreas da Educação brasileira, com o objetivo de atender à ampla demanda por profissionais para a área e contribuir para a melhoria do sistema educacional e para a promoção da justiça social no País, superando desigualdades⁶.

Tabela 1 – Relação das Universidades com suas respectivas áreas temáticas que participaram da primeira fase do Projeto

Universidade	Área temática
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Administração de Empresas
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Administração de Empresas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Arquitetura
Universidade de Brasília	Direito
Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo	Direito
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Enfermagem
Universidade Federal do Ceará	Física
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Física
Universidade Federal de Ouro Preto	Geologia
Universidade Federal do Pará	Geologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ	História
Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia Civil

⁶ Disponível em: < <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp> > Acesso em: 19 abr. 2016

Universidade Federal de Uberlândia	Engenharia Civil
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Matemáticas
Universidade Federal da Bahia – UFBA	Matemáticas
Universidade Federal de São Paulo	Medicina
Universidade de São Paulo	Química

Fonte: Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=152&Itemid=176>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

Tabela 2 – Relação das Universidades com suas respectivas áreas temáticas que participam da segunda fase do Projeto

Universidade	Área temática
Universidade de Brasília	Direito
Universidade Anhanguera – UNIDERP	Administração de Empresas
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Agronomia
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo	Arquitetura
Universidade Presbiteriana Mackenzie- São Paulo	Direito
Universidade Federal do Ceará	Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Enfermagem
Universidade Federal do Ceará	Física
Universidade Federal de Ouro Preto	Geologia
Universidade Federal do Pará	Geologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS	História
Universidade Federal de Uberlândia	Informática
Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia Civil
Universidade Federal de Uberlândia	Engenharia Civil
Universidade de Caxias do Sul – UCS	Matemáticas
Universidade Federal de São Paulo	Medicina
Universidade Federal da Bahia – UFBA	Matemáticas
Universidade Federal de São Paulo	Psicologia
Universidade Federal de Ouro Preto	Química

Fonte: Disponível em: <www.tuningal.org/pt/participantes/brasil/universidades>. Acesso em: 21 abr. 2016.

O roteiro de questões semiestruturadas

Para realização da coleta de dados optou-se pela aplicação de um roteiro com questões semiestruturadas. Sua estrutura se organizou em duas seções, sendo a primeira designada à caracterização do sujeito: sexo; data de ingresso na Faculdade de Educação da Unicamp; tempo de atuação como docente do magistério superior da mesma Universidade; área de atuação/disciplina.

A segunda seção foi composta por questões que buscavam compreender em que medida os professores da Faculdade de Educação da Unicamp sabiam ou discutiam sobre a adesão e/ou ruptura do Projeto Alfa Tuning América Latina. Constituiu-se das seguintes informações: conhecimento do respondente a respeito do Projeto em si e da adesão por parte da Unicamp; ocorrência de discussão sobre o papel da Faculdade de Educação da Universidade quanto ao Projeto; grau de aceitação da parte dos docentes; reação dos discentes em face da adesão; efetividade da adesão para além do acordo documental; ocorrência de alteração na formação dos discentes da Faculdade de Educação a partir da adesão; conhecimento sobre a descontinuidade do Projeto em sua segunda fase, na Universidade; e

opinião do respondente quanto aos fatores que possam ter contribuído para a ruptura com o Projeto; e o posicionamento pessoal do docente com respeito à adesão ao Alfa Tuning.

Crítérios de seleção dos respondentes

A busca inicial desta pesquisa se concentrou em compreender quais fatores contribuíram ou foram determinantes para a adesão e a ruptura da Unicamp como signatária do Projeto Alfa Tuning América Latina. Para isso, foi feito um levantamento preliminar na Unicamp e a tentativa de contato com o representante do Projeto na Universidade – que, por motivos extremos de saúde, não pôde corresponder. Nesse percurso, percebeu-se de maneira intuitiva que alguns professores e a administração reuniam pouca ou nenhuma informação sobre a participação da Unicamp na adesão e/ou ruptura quanto ao Projeto Alfa Tuning América Latina. Esse momento orientou a necessidade de ampliação de nossa descoberta, permitindo traçar-se o objetivo de analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro. Isso levando em consideração a Unicamp como instituição estudada.

Para isso, buscou-se a seleção intencional de sujeitos que estivessem incluídos no critério primordial de eleição, isto é, ser docente da Faculdade de Educação da Unicamp, para a participação como respondente do instrumento de coleta de dados. Optou-se pela seleção do quadro de professores da Faculdade de Educação, e pela não inclusão dos demais professores da Universidade, devido ao fato de a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina estar direcionado nessa Universidade à área temática de educação. Agregado ao critério principal, foi estabelecido uma seção de caracterização dos sujeitos: a) Sexo; b) Data de ingresso na Faculdade de Educação – Unicamp; c) Tempo de atuação no magistério superior na Unicamp; d) Área de atuação/disciplina.

Procedimentos de aplicação do instrumento de coleta dados

Consistiu no contato com os professores por meio de uma carta de apresentação, contendo, além da apresentação da pesquisadora, o objetivo e a relevância da participação de cada um dos respondentes, seguida do encaminhamento do roteiro com questões semiestruturadas aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp. O contato aconteceu por meio de contato pessoal um por uma via e-mail e somente em caso de consentimento o questionário fora encaminhado.

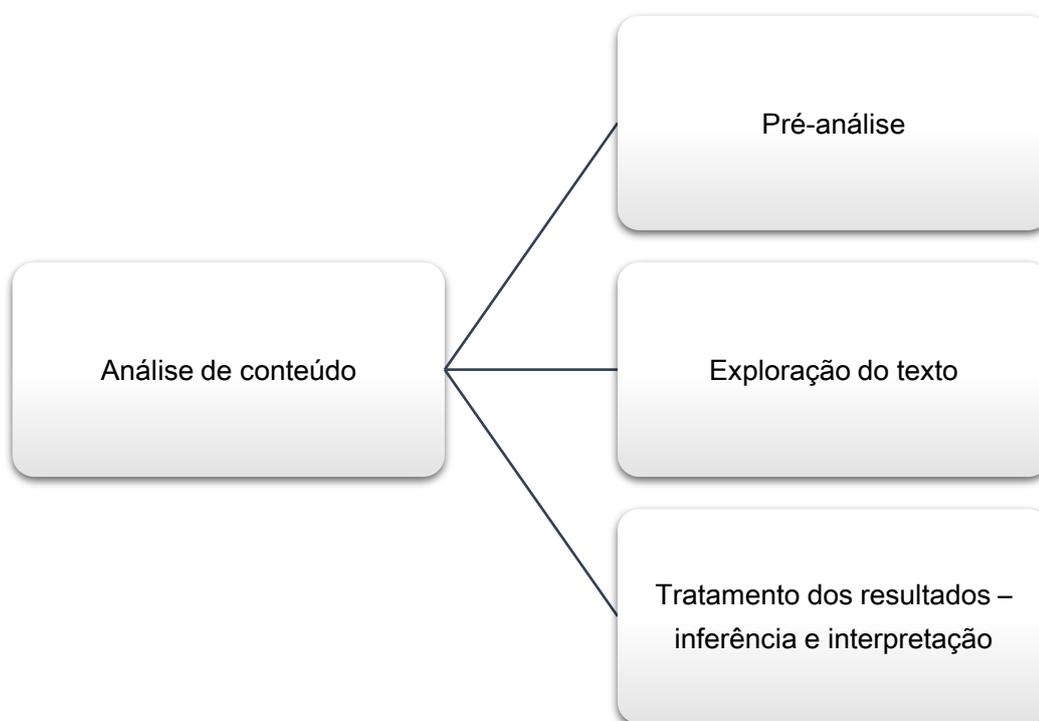
A análise de conteúdo

A técnica de pesquisa adotada é a análise de conteúdo, por estar fundamentada na abordagem qualitativa e por proporcionar um olhar mais aprofundado, nos discursos contidos nos textos. Conforme Chizzotti (2006), a análise de conteúdo é uma das modalidades de interpretação de textos, que tem como objetivo extrair significados expressos ou latentes de um texto, sendo considerada uma das formas de se analisar um documento. De acordo com o autor (2006, p. 115), um texto:

Contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Conforme Bardin (2011, p. 44), análise de conteúdo aparece como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Porém, a autora argumenta que essa definição não alcança de forma plena a especificidade da análise de conteúdo. E nesse sentido, ele acrescenta que a intenção da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. No que diz respeito aos processos e variáveis de inferência, a análise de conteúdo “constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (BARDIN, 2011, p. 169). A autora destaca três fases fundamentais para a utilização da análise de conteúdo, conforme apresentado na figura 4: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e a interpretação.

Figura 3: Três fases da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011, p. 125)

A fase da pré-análise é compreendida como a fase da organização propriamente dita. Essa fase proporciona um delineamento de trabalho, que é preciso, mas também oferece flexibilidade. Inicialmente diz respeito a um período de intuições, mas que tem como objetivo a sistematização das ideias iniciais que conduzirá ao esquema mais preciso. É possível observar dentro dessa primeira fase três elementos: a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e objetivos; e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Sendo que esses não acontecem necessariamente em uma ordem cronológica e se mantêm interligados. Nessa fase selecionou-se os trabalhos mais atuais

e os principais documentos sobre o Projeto Tuning para a realização da leitura, que viabilizou a escolha dos objetivos desta pesquisa e a sistematização das ideias.

A segunda fase – exploração do material – consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração dos dados brutos do material, em função de regras previamente formuladas. Essa segunda fase proporcionou à pesquisa aplicar de maneira sistemática as propostas levantadas sobre Projeto Tuning na fase da pré-análise, uma vez que consistiu em uma análise do material reunido, permitindo a transformação dos dados iniciais (primitivos) em uma representação do conteúdo. O tratamento dos resultados é a fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos para o estudo científico. Dessa forma, o analista pode propor inferências e interpretações, conforme o quadro teórico e os objetivos propostos ou identifica novas descobertas.

Essa terceira fase foi aplicada especialmente nos resultados obtidos, referentes ao questionário aplicado aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, proporcionando a inferência sobre as respostas obtidas, além de favorecer interpretações sobre os objetivos previstos. Para a análise do conjunto de documentos, Bardin (2011) ressaltava algumas regras para sua constituição: exaustividade – busca pela maior quantidade de material, sem omissão; representatividade – está relacionada à representação de todos os materiais coletados; homogeneidade – os dados devem ser gerenciados por critérios definidos; e pertinência – os documentos devem estar adequados aos objetivos da pesquisa.

A escolha desse método para Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14) ocorre devido à imprescindibilidade de “[...] ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos”, assim como “pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas”.

As leituras realizadas por meio da análise de conteúdo buscam sair do plano da superfície e ir à busca das intenções que não estão evidenciadas na escrita de um documento (BARDIN, 2011). A partir dessa perspectiva e por meio do contexto da produção de texto, buscou-se analisar os documentos e discussões oficiais do Projeto Alfa Tuning América Latina.

O conhecimento docente sobre a adesão e ruptura da Unicamp em relação ao Projeto Alfa Tuning América Latina na área de educação

A Faculdade de Educação da Unicamp possuía 96 professores até a época de desenvolvimento dessa pesquisa; desse quadro obteve-se o retorno de 17 formulários respondidos pelos docentes em exercício na Faculdade de Educação da Unicamp, além de cinco devolutivas via e-mail, destas, quatro docentes retornaram esclarecendo o desconhecimento do Projeto Alfa Tuning América Latina. E uma devolutiva de uma docente esclarece que sua admissão na Faculdade ocorreu em 2014, motivo pelo qual julgou que não estaria apta para responder o formulário, já que a adesão do Projeto ocorreu em 2004.

A análise dos dados levou em conta as 17 devolutivas por meio do instrumento proposto. A partir desse retorno, foi identificada a caracterização dos respondentes (ver figura 5 e tabela 3).

Figura 3. Caracterização dos respondentes

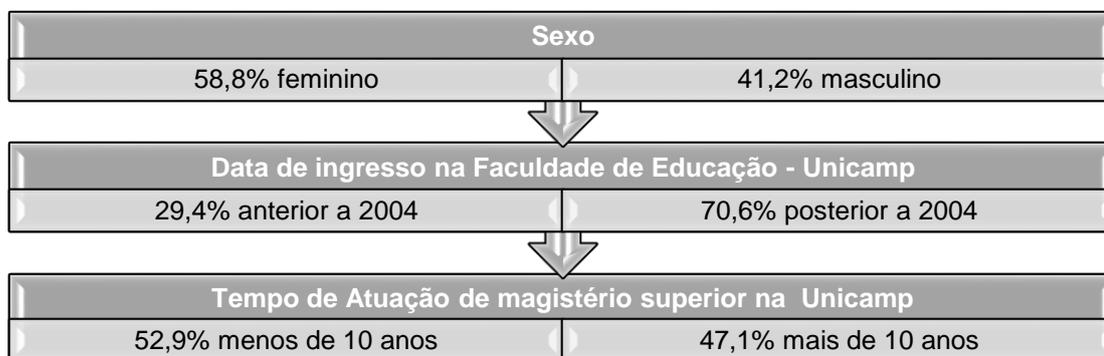


Tabela 3 – Relação das respostas referente à área de atuação/disciplina

Área de atuação/disciplina
Curso de Pedagogia/Licenciaturas - Política de Educação
Departamento de Filosofia e História da Educação/Fundamentos da Educação Especial
Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais - DEPASE
Didática, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Fundamental I
Educação de Surdos e Libras
Educação Escolar/ Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do EF
Educação/ Política Educacional
Educação/Currículo
Licenciatura/Ciências
Pedagogia e estágios
Política Educacional: organização da educação brasileira
Políticas Públicas, Planejamento e Gestão Educacional
Psicologia e Educação
Sociologia
Sociologia
Trabalho e educação

*Um respondente não identificou a sua área de atuação/disciplina.

Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp: as devolutivas dos docentes

A Unicamp fez adesão ao Alfa Tuning América Latina na área temática Educação na primeira fase (2004-2007), tendo como gestor do Projeto na Universidade um professor efetivo (na área Educação com ênfase em Administração Planejamento e Política Educacional), que também foi representante do Alfa Tuning participando de reuniões em nível continental, representando o Brasil. A adesão da Unicamp seguiu a lógica de anuência do Projeto no contexto do Brasil. Conforme Ferreira (2014), no caso brasileiro

o Ministério da Educação – MEC selecionou as universidades de nota máxima, de acordo com o que foi proposto na esfera latino-americana. Teve-se como base os sistemas de avaliação nacional em larga escala e as áreas temáticas que englobavam o Projeto e o encaminhamento da proposta às Reitorias. Seguido a isso, as Reitorias indicaram um docente efetivo com experiência na área de gestão e currículo para ser o responsável pela implementação do Projeto na instituição.

Compreender em parte o desdobramento do Projeto na Unicamp foi possível a partir das devolutivas dos professores da Faculdade de Educação, sujeitos selecionados por estarem imersos na prática, uma vez que, conforme Mainardes (2006), embora sejam construídas políticas – no caso específico aqui, uma política educacional por meio de um modelo educacional internacionalizado – essas não são inalteráveis e estão sujeitas a interpretações, resistências, acomodações, etc. Na busca por compreender como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como, saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, levando em consideração a Unicamp como instituição estudada, iniciou-se a investigação com um pergunta primordial: Qual é seu conhecimento sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina? 13 professores afirmaram que desconhecem ou conhecem parcialmente seus propósitos e a centralidade de suas discussões sobre a educação superior. Apenas um respondente relatou ter conhecimento disso. Esse retorno sugere que o desconhecimento do Projeto por parte de uma parcela dos professores da Faculdade de Educação pode ser sinal de pouca divulgação na instituição. Essa inferência torna-se mais agravante quando se observa que apenas quatro professores relataram ter conhecimento sobre a adesão do Projeto na Faculdade de Educação.

Conforme Mainardes (2006, p. 53), os professores “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. No entanto, não se observou esse papel ativo por parte dos docentes da Faculdade de Educação, justificado possivelmente pela falta de conhecimento sobre a existência do Projeto e sua adesão pela instituição. Em certo sentido, a falta de conhecimento sobre o Projeto e de sua respectiva adesão pela instituição pode ser reflexo da não participação do corpo docente na fase inicial de adesão. Ferreira (2014, p. 110) destaca “[...] a necessidade de capacitações/orientações, no sentido de tomarem conhecimento das dimensões do projeto e quanto ao que deveria fazer”. Isso foi relatado por um dos gestores responsáveis pela implementação do Projeto na área temática Educação.

A questão quanto a se houve discussão sobre o papel da Faculdade de Educação da Unicamp sobre a adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina é respondida positivamente por apenas dois docentes, afirmando que houve algumas discussões mobilizadas pelos representantes do colegiado. Uma vez que houve adesão do Projeto, mesmo diante da pequena afirmação de discussão sobre tal anuência, foi interpelado se houve ou não algum tipo de resistência por parte do corpo docente quanto à adesão. Sobre isso, 15 respondentes relataram desconhecer ou não saber informar. Sendo que o sujeito 2 relatou: *“não fiquei sabendo do projeto”*. Dando a entender que, se não houve divulgação nem discussão, muito menos haveria resistência. Pensar sobre a resistência à adesão do Projeto Alfa Tuning América Latina por parte dos docentes torna-se fator importante para a reflexão da pesquisa. Já que, como ressaltado por Tello (2015), o Projeto tem um viés de formação por competências que é direcionado ao contexto mercadológico. Nesse sentido cabe aqui a fala do sujeito 5, que afirmou não saber informar se houve algo tipo de resistência por parte dos professores, mas ressaltou: *“imagino que sim dada a matriz teórica que referencia o referido projeto”* (sujeito 5). Contudo, 15 docentes afirmaram apenas não saber informar ou desconhecer uma possível resistência a essa adesão.

Se por parte dos docentes o não conhecimento sobre uma possível resistência no quadro dos docentes é uma realidade, isso se torna ainda mais patente ao se verificar que oito respondentes

afirmaram não ter havido mobilização por parte dos discentes. Disso se pode inferir que, se os próprios docentes da Faculdade de Educação têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o Projeto Alfa Tuning e sua adesão na Unicamp, a lógica sobre os discentes não seria muito diferente. E vale destacar novamente que a mobilização ou resistência se torna possível quando há conhecimento sobre o assunto ou ação. Conforme Mainardes (2006), é sim possível que modelos educacionais postos sejam ignorados. Mas o que se observa aqui é um desconhecimento por parte da maioria dos indivíduos que estão imersos no processo de ensino-aprendizagem sobre o modelo educacional proposto, considerando os espaços de discussão e participação democráticos, próprios da instituição em nível de tradição e abertura.

Nesse contexto, a adesão efetiva do Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp, para além do acordo documental, é afirmada apenas por dois dos respondentes. É preciso relembrar que a proposta base do Projeto é a formação por competências, que visa promover afinação dos currículos das instituições participantes. Sugere-se que a estrutura curricular da instituição que tenha aderido ao Projeto seja alterada, passando a ter a formação baseada em competência e habilidade. Nesse sentido, 10 respondentes evidenciaram não observar alteração na formação dos discentes da Faculdade de Educação da Unicamp a partir de 2004, já que o Projeto Alfa Tuning América Latina tem como base a formação por competências e habilidades.

A Unicamp não permaneceu na lista das universidades que seguiram com o Projeto na segunda fase, sugerindo sua descontinuidade. Nesse sentido, apenas 9 respondentes afirmaram não ter conhecimento sobre descontinuidade do Projeto Alfa Tuning América Latina na segunda fase (2011-2013) na Faculdade de Educação da Unicamp. Os fatores que contribuíram para a descontinuidade do Projeto são desconhecidos para sete sujeitos participantes. Todavia o sujeito dois relata: *“penso que o projeto não foi muito divulgado na FE/UNICAMP”*. Mas, para o sujeito 5, a *“Matriz teórica do projeto incondizente com a prevalente na FE. Uma proposta de educação baseada em competências e habilidades é, felizmente, contestada na Unidade a qual me vinculo”*.

Conforme Eiró e Catani (2011, p. 118), o Projeto Tuning *“caracteriza-se como uma mediação pedagógica focalizada nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas”*, e *“é uma proposta de ação educacional voltada para o bom desempenho, essencialmente dirigida ao setor produtivo”*. Nesse sentido, o argumento do sujeito 5, de que a matriz teórica do Projeto não é condizente com o que se propõe na Faculdade de Educação, infere a compreensão de que o Alfa Tuning tem como base uma formação prioritariamente laboral e que o ambiente da Faculdade de Educação da Unicamp apresenta-se oposto a essa lógica, por ter como objetivo um espaço que promova a formação crítica e contribua para o desenvolvimento da equidade no contexto social na qual está inserida. A reestruturação da educação superior se alicerça em um tipo de formação universitária que, de acordo com os autores, *“estrutura-se voltada para a busca dos resultados por meio da competitividade, em resposta aos anseios da lógica empresarial, do mercado e de seus clientes”*.

As ações que conduzem à desorganização na educação superior têm como foco tornar o trabalho acadêmico mais produtivo no que se refere aos interesses do mercado. Esse raciocínio com foco financeiro demonstra que a relevância econômica e social tanto da universidade quanto do trabalho acadêmico está condicionada à formação de profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho, cujas pesquisas gerem ou potencializem conhecimentos, técnicas e instrumentos de produção e serviços que possibilitem o acréscimo do capital (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 24.). A declaração de Martins (2014, p. 8), ao colocar em pauta a inserção do Projeto Tuning nas universidades e suas possíveis consequências, permeia o seguinte pensamento: *“a formulação de uma lista de competências por curso e, logo, a aplicação de uma pedagogia que tenha como foco o resultado da aprendizagem, e não o seu processo”* levaria ao questionamento *“acerca da possibilidade de espaço à criatividade do discente frente a processo”*.

No levantamento sobre qual é o posicionamento dos professores da Faculdade de Educação sobre a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina na Unicamp, 12 docentes relataram não ter conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido o posicionamento não ocorre, devido a não haver informação sobre o Projeto, de acordo com as devolutivas. Diante dessas devolutivas, é possível entender que a falta de conhecimento por parte dos docentes os leva ao não questionamento sobre as influências do Projeto na instituição, e que, se a maioria estivesse a par do processo, possivelmente isso desencadearia uma resistência àquele que é visto por parte de autores (Aboites, 2010; Tello, 2015; Eiró e Catani, 2011, entre outros) como um projeto de mero atendimento ao mercado de trabalho. É possível deduzir esse tipo de resistência, já que o ambiente da universidade é visto como espaço que promove a consciência social

Para o autor, existem dois lados que discutem o papel da universidade. O primeiro buscando superar o modelo vigente e seus problemas, apodera-se da perspectiva em transformar a universidade num ambiente que só privilegia a pesquisa. O outro lado defende que, para a superação dos problemas, a universidade tem como único papel a preparação de técnicos a serviço do mercado de trabalho “[...] numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica, mas também de uma densa e consistente formação política” (p. 258). Apesar da permanência dos jogos de ideias opostos ao papel que a universidade deve exercer, o que se observa é uma influência preponderante de forças externas que visam ditar o caminho que deve ser percorrido pelas instituições de educação superior, colocando na berlinda a autonomia dessas instituições.

Considerações finais

No caminho de alcançar o objetivo da pesquisa que busca analisar como tem se estruturado o Projeto Tuning na América Latina, assim como saber qual é o nível de conhecimento dos professores sobre a adesão ao Projeto na área temática Educação no cenário brasileiro, levando em conta a Unicamp como instituição estudada, levantou-se inquietações tais como: Houve divulgação sobre a adesão do Projeto no meio que estava sendo implementado? Houve envolvimento dos sujeitos que estão imersos na instituição?

À medida que se analisou os documentos oficiais e as informações divulgadas pelo site oficial do Projeto Alfa Tuning América Latina, observou-se que a Unicamp foi selecionada como Universidade para a adesão do Projeto, mas que em sua segunda rodada não houve continuidade, já que não consta na lista das Universidades que participam da segunda fase.

As Universidades que estão na relação da primeira fase e que permanecem na lista da segunda fase são: Universidade de Brasília – Direito; Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo – Direito; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Enfermagem; Universidade Federal de Ouro Preto – Geologia; Universidade Federal do Pará – Geologia; Universidade Federal de Santa Catarina – Engenharia Civil; Universidade Federal de Uberlândia – Engenharia Civil; Universidade de Caxias do Sul – Matemáticas; Universidade Federal de São Paulo – Medicina.

Destaca-se aqui que as duas universidades (UNICAMP e UFMG) que participaram na área temática da Educação – como já referido no capítulo II – não constam na relação das universidades da segunda fase. A inferência sobre a descontinuidade do Projeto na área temática da Educação pode evidenciar o fato de que não houve implementação efetiva. Conforme levantamento feito por Ferreira (2014, p.111), sobre a adesão do Projeto na área temática Educação, “destaca-se o fato de não ter saído dos seus passos iniciais de seleção da universidade e a indicação de um profissional que seria incumbido de tal missão”.

Além de o relato do gestor responsável pela implementação do Projeto na Faculdade de Educação da Unicamp afirmar que o Projeto só permaneceu na escrita (FERREIRA, 2014), observou-se em levantamento preliminar que a equipe administrativa reúne pouca ou nenhuma informação sobre a

participação da Unicamp na adesão do Projeto. Os contatos mantidos com os diferentes departamentos da Faculdade de Educação, inclusive da pós-graduação, ressaltaram esse desconhecimento. Nesse levantamento não foi possível o contato com documentos da instituição sobre o Projeto, devido à falta de conhecimento da existência desses documentos por parte dos departamentos. Assim como não existe na biblioteca nenhuma referência sobre a adesão ao Projeto.

A esse cenário agregam-se as devolutivas dos docentes por meio do instrumento aplicado. De maneira geral houve sintonia nas devolutivas dos sujeitos sobre o nível de conhecimento da adesão e descontinuidade do Projeto na Unicamp, já que 64,7% relataram não saber sobre a adesão do Projeto na instituição e também da ruptura.

Em linhas gerais, pode-se inferir que a adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina na Faculdade de Educação da Unicamp não passou do processo embrionário. A equipe administrativa, bem como o corpo docente em sua maioria, não apresenta conhecimento sobre a adesão ao Projeto na instituição, evidenciando uma “implementação” apenas no acordo da escrita.

Referências

- ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, v. 5, n. 9, 2010.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, N. 22, jan/fev/mar/abr, 2003.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- ANTUNES, F. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.70, p. 101-125, dez. 2004.
- AROSA, D. V. S. A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.
- ARRETCHE, M. T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-S, 2001.
- AZEVEDO, L. M. J. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, M. L. N. de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o Mercosul. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENEITONE, P. et. al. Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina. *Relatório Final* – Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- BOBBIO, N. *Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na Reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 101-127.

BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

CATANI, A. M. *Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes*. 2010. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2015.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. *Educação Superior no Brasil – Reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAVALCANTI, P. A. *Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional*. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLAR - CRÉDITO LATINO-AMERICANO DE REFERENCIA, 2013. Site oficial. Disponível em:
<<http://www.tuningal.org/pt/publicaciones>>. Acesso em: 9 out. 2016.

CONCEIÇÃO, J. C. *A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS, 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

CRES. *Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América Latina y el caribe, 2008*. Disponível em: <www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracioncres_espanol.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em:
<http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em: 28 out. 2015.

DECLARAÇÃO DE FORTALEZA, 2004. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Disponível em:
<<http://www.cplp.org>> Acesso em: 10 out 2016.

DERLIEN, H. U. Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ano 52, n. 1, jan./mar. 2001.

- DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (et al). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA, DIDRIKSSON (editores). *Tendencias de la Educación Superior em América Latina y el Caribe*. p. 87-112, 2008.
- DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 131-154.
- DÍAZ-BARRIGA, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. II, n. 5, p. 3-24, 2011.
- DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en américa latina y el caribe. In: GAZZOLA, DIDRIKSSON (editores). *Tendencias de la Educación Superior em América Latina y el Caribe*. p. 21-54, 2008.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-S, 2001.
- EIRÓ, M. I. O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. 164f. *Tese* (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- EIRÓ, M. I.; CATANI, A. Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, v. 1, p. 105-125, 2011.
- ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.17 nº 8, 2009.
- ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FERREIRA, K. C. Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu. Dourados, MS, 2014. 135f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.
- FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 107-127, set./dez. 1986.
- FILSTEAD, William J. Métodos cualitativos: una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata, 1986.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *RAC*, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas* (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA), Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1129-1152, out. 2007.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.
- GARCÍA, M. E. C. La evaluación por competencias em la educación superior. *Profesorado*. 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- GONZÁLEZ, J.; BENEITONE, P. Os meta-perfis das áreas e seu papel na criação dos perfis das qualificações e dos diplomas. In: BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR (editores). *Meta-perfis e Perfis: uma Nova Aproximação para os Diplomas na América Latina*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning América Latina, un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 151-164, 2004.
- HÖFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.21 n.55, nov. p.30-41, 2001.
- HORTALE, V. A.; MORA, J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004.
- ISUR - UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE INOVAÇÃO SOCIAL UNIVERSITÁRIA RESPONSÁVEL, 2014. Site oficial. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/publicaciones>>. Acesso em: 9 out. 2016.
- JESSOP, B. A Globalização e o Estado Nacional. *Crítica Marxista*, n. 7, p. 9-44, 1998.
- LACOMBA, N. E. Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 89-98, 2004.
- LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior em América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 35, p. 39-71, 2004.
- LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? In: CASTRO GÓMEZ, S. (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto PENSAR, p. 49-70, 2000.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis América Latina?* *Revista Avaliação*, Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012.
- LEMAITRE, M. J. Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 73-87, 2004.
- LIMA, K. R. de S. *Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula*. SP: Xamã, 2007.
- LIMA, P. G. Avaliação de políticas públicas como quadro de análise na área educacional. In: *Palestra apresentada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*, junho de 2013.
- LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.
- LIMA, P. G. Um olhar sobre Europeização da educação superior na América Latina. *Anotações de orientação acadêmica*. Sorocaba: UFSCar, 2015.

LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A V. de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan./jul. 2000.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

LOPÉZ, A. M. M. et al. Meta-perfil da área de Educação. In: BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR (editores). *Meta-perfis e Perfis: uma Nova Aproximação para os Diplomas na América Latina*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, R. J. P. da; MELO, P. A.; ANGELO, G. V. Educação superior na América Latina: a convergência necessária. *Revista de Ciências da Administração*, v.7, n.13, jan/jul, 2005.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, C. G. (Org.). *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. C.; NASCIMENTO, E. P. O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina: o caso brasileiro (In) PENA-VEJA, A. *O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina*. ORUS, 2009.

MARTINS, T. C. Perspectivas do Processo de Bolonha: o Projeto Tuning América Latina. In: *Seminário Internacional de Educação Superior*, 2014. Disponível em:<https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/14.pdf> Acesso em: 24 nov. 2015.

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

MENDES, M. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, São Paulo, v.6, p. 107-117, 2007.

MORAES, M. C. M. de. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan/jun. 2006.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

NORIEGA, J. E.; MONTIEL, M. C. La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 12, p. 88-103, 2014.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, J. F. de. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. São Paulo, 2000. 210f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009.

PENA-VEJA, A. O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina. *ORUS*, 2009.

PERRENOUD, P. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 03 mai. 2015.

PORTO JÚNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. *RELEM*, jan./jul. 2015.

PUERTA, J. G.; MOYA, M. C. La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, v.10, n.1, p. 389-414, enero/abril. 2012.

REIS, E. P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 11-14, fev. 2003.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

ROBLES, J. N. Retos de la universidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 14, p. 143-145, 2014.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. 9 Ed., 2009. Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SIEBEGGER, R. H. O processo de Bolonha e a universidade brasileira: aproximações a partir da análise de documentos referenciais. Dourados, MS, 2013. 248f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SILVA, A. A. Análise política e políticas educacionais: tendências e perspectivas teórico-metodológicas. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa*, v. 16, n. 1, p. 35-43, jun. 2008.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno n. 48*. Núcleo de estudos de políticas públicas/Unicamp, 2000.

SILVEIRA, Z. S. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior - o caso do Brasil. *Revista Trabalho necessário*, ano 10, n. 14, 2012.

SOLANAS, F. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 12, p. 3-22, 2014.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *RBCS*, v. 18, n. 5, p. 15-20, fev., 2003.

TELLO, C. G. El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. *Jornal de políticas educacionais*, n. 14, p. 62-75, jul./dez. 2013.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p.80-97, jan./jun. 2015.

TUNING AMÉRICA LATINA. 2015. Site oficial. Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt>> Acesso em: 30 nov. 2015.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Site oficial. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>> Acesso em: 26 nov. 2015.

TUNNERMANN, C. *La Universidad Necesaria para el Siglo XXI*. Managua: HIPAMER/UPOLI, 2007.

UNESCO. Desenvolvimento da educação em Portugal – Ensino Superior. Relatório Nacional de 2004a, volume II. Lisboa, Pt.: PORTUGAL: MCIES, 2004. Disponível em http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/portugal_part_4.pdf.

VILLANUEVA, E. La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la Riaces y en el Mercosur. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 99-112, 2004.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

*Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: jurany.rueda@outlook.com

** Docente do PPGED da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: paulogl.lima@gmail.com.

Recebido em 10/01/2017

Aprovado em 10/03/2017