

Tuning



América Latina

Ensino Superior
na América Latina:
reflexões e
perspectivas sobre
História

Darío Campos Rodríguez (ed.)



Ensino Superior na América Latina:
reflexões e perspectivas sobre
História

Projeto Tuning América Latina

Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre História

Darío Campos Rodríguez (editor)

Autores:

Darío Campos Rodríguez, Marco Antonio Velázquez Albo,
Francisco Javier Fernández Repetto, Fernando Purcell Torretti,
Guillermo Bravo Acevedo, Ricardo Danilo Dardón Flores,
Eurídice González Navarrete, Sofía Isabel Luzuriaga Jaramillo
e Vania Beatriz Merlotti Heredia

2014
Universidad de Deusto
Bilbao

O presente documento foi redigido com a colaboração financeira da Comunidade Europeia. O conteúdo do documento é de inteira responsabilidade dos autores e não deve ser considerado como uma reflexão da posição da União Europeia.

Embora o material seja criado como parte do projeto Tuning-América Latina, ele é propriedade dos participantes formais. Outras instituições de ensino superior têm a liberdade para submeter o material e usá-lo após a publicação, tendo como condição citar a fonte.

© Tuning Project

Nenhuma parte desta publicação, inclusive o desenho da capa, poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida sob quaisquer circunstâncias, inclusive por meio eletrônico, químico, mecânico, óptico, de gravação ou fotocópia, sem solicitar a autorização prévia do editor.

Desenho da capa: © LIT Images

Tradução: Débora Chobanian, Arlete Nishida Moraes, Tania Penido Sampaio

© Publicações da Universidade de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

Depósito legal: BI - 110-2014

Printed in Spain/Impresso na Espanha

Índice

Tuning: passado, presente e futuro. Introdução	9
1. Apresentação	17
2. A experiência do projeto Tuning América Latina 2005-2013	21
2.1. Tuning América Latina e a área de História	23
2.2. Competências específicas na área de História	28
2.3. Competências genéricas na área de História	31
3. Metodologia para a elaboração do perfil de graduado com base em competências	33
3.1. Perfil de graduado na área de História	34
3.2. Identificação de competências comuns para definição do perfil latino-americano	34
3.3. Marco de referência para a pesquisa	36
3.4. Análise dos resultados da pesquisa	37
3.5. Em síntese	38
4. Cenários futuros, cenários presentes	39
5. Estratégias de Ensino, Aprendizagem e Avaliação de competências	47
5.1. Competência genérica, competência específica e resultados de aprendizagem	48
5.2. Recomendações	51
5.3. Resultados de aprendizagem e estratégias de ensino	52
5.4. Recomendações	55
5.5. Estratégias de ensino-aprendizagem, e estratégias de avaliação	56
5.6. Recomendações	59
6. Bibliografia e documentos	61
7. Lista de contatos	65

Tuning: passado, presente e futuro

Introdução

Nos últimos 10 anos, houve grandes mudanças no ensino superior no mundo inteiro, entretanto, principalmente na América Latina, houve um período de intensa reflexão, promovendo o fortalecimento entre as nações e começando a considerar a América Latina como sendo um espaço cada vez mais próximo. Estes anos também representam o período entre a transição do projeto Tuning como sendo uma iniciativa criada para responder às necessidades europeias e, em seguida, como uma proposta de um projeto mundial. O projeto Tuning América Latina marca o início do processo de internacionalização do Tuning. A preocupação sobre como avançar o projeto em direção a um espaço compartilhado para as universidades, respeitando tradições e diversidades, não é mais uma preocupação exclusiva dos europeus, ela transformou-se em uma necessidade global.

Para situar o leitor desta publicação, é importante fornecer algumas definições sobre o Tuning. Em primeiro lugar, pode-se afirmar que o Tuning é **uma rede de comunidades de aprendizado**. O projeto Tuning pode ser visto como uma rede de comunidades de acadêmicos e estudantes interconectados que refletem, debatem, elaboram instrumentos e partilham resultados. São especialistas pertencentes a uma disciplina e atuam com espírito de confiança mútua. Esses especialistas trabalham em grupos internacionais e interculturais, respeitando a autonomia institucional, nacional e regional, trocando conhecimentos e experiências. Eles desenvolvem uma linguagem comum para compreender os problemas do ensino superior e participam da elaboração de um conjunto de ferramentas úteis para o trabalho, que foram consi-

deradas e produzidas por outros acadêmicos. Eles são capazes de participar de uma plataforma de reflexão e de ação sobre o ensino superior, sendo uma plataforma integrada com centenas de comunidades de países diferentes. São responsáveis pelo desenvolvimento dos pontos de referência para as disciplinas que representam e por um sistema de elaboração de títulos de qualidade, partilhados por muitos. Estão abertos à possibilidade de criação de redes de cooperação com as diversas regiões do mundo dentro da própria área temática, sentindo-se responsáveis por esta tarefa.

O projeto Tuning foi criado a partir da colaboração de membros da comunidade que partilharam ideias, iniciativas e dúvidas. Ele é global porque vem seguindo um caminho de formulação de padrões mundiais, mas também é local e regional, respeitando as particularidades e demandas de cada contexto. A recente publicação *Comunidades de Aprendizagem: As redes e a formação da identidade intelectual na Europa, 1100-1500* (Crossley Encanto, 2011) sinaliza que as novas ideias se desenvolvem no contexto de uma comunidade, seja ela acadêmica, social, religiosa ou, simplesmente, como uma rede de amigos. As comunidades do Tuning têm o desafio de atingir um impacto no desenvolvimento do ensino superior de suas regiões.

Em segundo lugar, o Tuning é **uma metodologia** com etapas bem programadas, juntamente com uma perspectiva dinâmica que permite a adaptação aos contextos diferentes. A metodologia tem um objetivo claro: criar cursos e diplomas compatíveis, comparáveis, relevantes para a sociedade, com níveis de qualidade e excelência, preservando a valiosa diversidade das tradições de cada um dos países. Estes requisitos requerem uma metodologia colaborativa, baseada no consenso, sendo desenvolvida por especialistas de diferentes áreas temáticas, que representam as disciplinas e com capacidade de compreender as realidades locais, nacionais e regionais.

Essa metodologia tem se desenvolvido com base em **três eixos**: o primeiro é o **perfil do curso ou do diploma**, o segundo é o **programa de ensino** e o terceiro é a **trajetória de quem aprende**.

O **perfil da qualificação ou do título** emprega a metodologia do Tuning como uma posição central. Após um longo processo de reflexão e de debate entre os membros do Tuning, em diferentes regiões (América Latina, África, Rússia), o perfil dos cursos pode ser definido como uma combinação de forças baseadas em quatro eixos:

- As necessidades da região (do local ao contexto internacional).
- O meta-perfil da área.
- A consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade.
- A missão específica da universidade.

A questão da **relevância social** é fundamental para o desenho dos perfis. Sem dúvida, a análise da relação entre a universidade e a sociedade está no centro do tema da pertinência do ensino superior. O projeto Tuning tem por objetivo identificar e atender as necessidades do setor produtivo, da economia, da sociedade em geral, assim como as necessidades de cada aluno de uma área específica de estudo, sendo mediada pelos contextos sociais e culturais. Para obter um equilíbrio entre essas necessidades, metas e aspirações, o Tuning tem executado consultas com líderes, pensadores e especialistas da indústria, das universidades e da sociedade civil, bem como com grupos de trabalho que incluem outros setores interessados. A primeira fase da metodologia está vinculada à definição das competências genéricas. Cada área temática preparou uma relação das competências genéricas relevantes para a perspectiva de cada região. Essa tarefa se encerrou após o grupo discutir os temas amplamente, chegando a um consenso sobre a seleção das competências consideradas adequadas para a região. Essa tarefa também foi realizada com as competências específicas. A partir da definição do modo de consulta, a etapa final do exercício prático, com foco na relevância social, passou pela análise dos resultados. Essa ação foi realizada de forma conjunta pelo grupo, com atenção especial para não perder nenhuma contribuição procedente das diversas percepções culturais que iluminam a compreensão da realidade concreta.

Após chegar a um consenso em relação às competências genéricas, específicas, consultadas e analisadas, iniciou-se uma nova fase, nos dois últimos anos, relacionada ao **desenvolvimento de meta-perfis para a área**. Na metodologia do Tuning, os meta-perfis são as representações das estruturas das áreas e as combinações de competências (genéricas e específicas) que dão identidade à área disciplinar. Os meta-perfis são construções mentais que categorizam as competências em componentes reconhecíveis e que ilustram suas interconexões.

Paralelamente, pensar sobre a educação é refletir sobre o presente, mas também olhar para o futuro. Pensar nas necessidades sociais e antecipar as mudanças políticas, econômicas e culturais. É necessário considerar e prever os desafios que os futuros profissionais deverão enfrentar e o impacto que cada perfil de curso ou diploma terá, uma vez que a criação dos perfis é um exercício de visão de futuro. No presente contexto, a criação dos cursos leva tempo para planejar, desenvolver e aprovar. Os estudantes precisam de anos para obter os resultados e amadurecer o aprendizado. Em seguida, ao concluir o curso, deverão estar preparados para agir, inovar e transformar as sociedades futuras onde encontrarão novos desafios. Os perfis das qualificações deverão visar mais o futuro do que o presente. Por isso, é importante considerar as tendências de futuro de um campo específico e da sociedade como um todo. Esse é um indicador de qualidade que faz parte da criação. O projeto Tuning América Latina começou a usar uma metodologia para incorporar **a análise das tendências de futuro na criação dos perfis**. Sendo assim, o primeiro passo foi buscar uma metodologia de elaboração de cenários de futuro, analisando os estudos mais relevantes sobre o ensino, com foco nas mudanças das instituições de ensino superior e nas tendências das políticas educativas. Selecionou-se uma metodologia baseada em entrevistas qualitativas, com dupla entrada, com questões que levavam à construção de cenários de futuro sobre a sociedade, suas mudanças e os impactos destas mudanças. Isso serviu de base para a segunda parte das questões, abordando especificamente as características da área administrativa, suas transformações em termos genéricos, as possíveis mudanças nos cursos que tinham tendência de cancelamento, bem como as possibilidades de surgimento ou de mudança de novos cursos. A parte final procurou antecipar, com base nas coordenadas do presente, e nos fatores de mudança, o possível impacto nas competências.

O último elemento, que deve ser considerado na criação dos perfis, está ligado à **relação com a universidade que concede a qualificação ou o título**. A missão da universidade deve estar refletida no perfil da qualificação que está sendo elaborada.

O segundo eixo da metodologia está vinculado aos **programas de ensino**, sendo necessário incluir os componentes importantes do Tuning, são eles: de um lado, o volume de trabalho dos estudantes, contemplado no acordo do Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), bem como todo o estudo em que ele se fundamentou; e, de outro, a intensa reflexão sobre como aprender, ensinar e avaliar as competências. Estes aspectos vêm sendo abordados pelo Tuning América Latina.

Portanto, abre-se um importante espaço de reflexão sobre o futuro das **trajetórias de quem aprende**. Um sistema que propõe a centralização no estudante, considerando onde nos situamos a partir dessa perspectiva para interpretar e aprimorar a realidade na qual estamos inseridos.

Por fim, é necessário lembrar que Tuning é **um projeto**, e, como tal, engloba objetivos, resultados e um contexto específico. Ele surgiu na Europa, em 1999, resultante do desafio criado pela Declaração de Bolonha. Desde 2003, o Tuning transformou-se em um projeto que transcende as fronteiras europeias, iniciando um intenso trabalho na América Latina. Nesse contexto, foram percebidas duas problemáticas concretas para a universidade como entidade global: em primeiro lugar, a necessidade de modernizar, reformular e flexibilizar os programas de ensino em função das novas tendências, necessidades da sociedade e realidades dinâmicas de um mundo vertiginoso; e, em segundo lugar, vinculada com a questão anterior, está a importância de transcender os limites do corpo docente no aprendizado, oferecendo uma formação que promovesse o reconhecimento do aprendizado além das fronteiras institucionais, locais, nacionais e regionais. Desta maneira, criou-se o projeto Tuning América Latina que, na primeira fase (2004-2007), teve por objetivo iniciar um debate com a meta de identificar e trocar informações, além de aprimorar a colaboração entre as instituições de ensino superior para o desenvolvimento da qualidade, eficiência e transparência dos cursos e dos programas de ensino.

A nova fase do projeto **Tuning América Latina (2011-2013)** baseia-se no fruto do desenvolvimento da fase anterior, na demanda atual das universidades latino-americanas e dos governos para facilitar a continuação do processo iniciado. A nova etapa do Tuning na região tem por objetivo contribuir com a criação de um Espaço de Ensino Superior na América Latina. Esse desafio engloba quatro eixos de trabalho bem definidos: aprofundar os acordos de **elaboração dos meta-perfis e dos perfis das 15 áreas temáticas** do projeto (Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química); contribuir com a **reflexão sobre cenários futuros para as novas profissões**; promover a criação de **estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências**; além de criar um **sistema de créditos acadêmicos de referência (CLAR-Crédito Latino-Americano de Referência)**, que facilite o reconhecimento dos cursos na América Latina e possibilite a articulação com os sistemas de outras regiões.

A modalidade do Tuning para o mundo foi iniciada na América Latina, mas a internacionalização do processo não seria produtiva sem a colaboração de um grupo de acadêmicos prestigiosos (230 representantes de universidades latino-americanas) que acreditaram no projeto e empenharam tempo e criatividade para executá-lo no continente latino-americano. É um grupo de especialistas nas diferentes áreas temáticas, que aprofundaram e embasaram na dimensão e na força educacional, com base no compromisso de exercer uma tarefa conjunta que a história colocou em suas mãos. As ideias, as experiências e o empenho deste grupo possibilitaram o progresso e os resultados alcançados que apresentamos nesta publicação.

É importante destacar que o projeto Tuning América Latina foi criado, coordenado e administrado por latino-americanos que trabalham na região, com a colaboração de Maida Marty Maleta, Margarethe Macke e Paulina Sierra. Essa configuração também marcou um estilo de trabalho, de comportamento, de apropriação de ideias e de respeito sobre como o projeto seria executado na região. Em função desta experiência, determinou-se que, quando outras regiões entrarem para o Tuning, será formada uma equipe local com a responsabilidade de considerar as particularidades e os elementos necessários para responder às necessidades específicas, ainda que sejam comuns no mundo globalizado, resultando em importantes dimensões próprias da região que devem ser respeitadas.

Vale destacar os coordenadores das áreas temáticas, que são: César Esquetini Cáceres - Coordenador da Área de Administração; Jovita Antonieta Miranda Barrios - Coordenadora da Área de Agronomia; Samuel Ricardo Vélez González - Coordenador da Área de Arquitetura; Loussia Musse Felix - Coordenadora da Área de Direito; Ana María Montaña López - Coordenadora da Área de Educação; Luz Angélica Muñoz González - Coordenadora da Área de Enfermagem; Armando Fernández Guillermet - Coordenador da Área de Física; Iván Soto - Coordenador da Área de Geologia; Darío Campos Rodríguez - Coordenador da Área de História; José Lino Contreras Véliz - Coordenador da Área de Informática; Alba Maritza Guerrero Spínola - Coordenadora da Área de Engenharia Civil; María José Arroyo Paniagua - Coordenadora da Área de Matemática; Christel Hanne - Coordenadora da Área de Medicina; Diego Efrén Rodríguez Cárdenas - Coordenador da Área de Psicologia, e Gustavo Pedraza Aboytes - Coordenador da Área de Química.

Os coordenadores de área, acadêmicos, que foram selecionados pelos grupos temáticos, foram fundamentais para ampliar as pontes e estreitar

tar os laços entre o Comitê de Gestão do projeto e os grupos temáticos que eles representam. Os coordenadores criaram uma valiosa articulação entre as áreas, mostrando grande capacidade de assimilar assuntos específicos de cada disciplina, com o objetivo de integrar, acolher, aprender e potencializar as contribuições. Os coordenadores foram responsáveis pela elaboração das pontes entre o sonho e a realidade, pois tiveram que traçar novos caminhos para possibilitar a execução das ideias, para criar o vocabulário próprio das áreas, novos enfoques e os programas propostos, abrindo o caminho para que cada grupo pensasse e desenvolvesse a especificidade de cada disciplina. O processo, seguido da criação coletiva, requer uma forte rede de generosidade e rigor. Eles conseguiram administrá-los, obtendo resultados concretos e de sucesso para o projeto.

Além da contribuição das 15 áreas temáticas, o Tuning América Latina conta com o acompanhamento de mais dois grupos transversais: o grupo de Inovação Social (coordenado por Aurelio Villa) e o grupo dos 18 Centros Nacionais Tuning. O primeiro grupo criou novas dimensões que enriquecem os debates e abrem espaço para uma reflexão sobre o futuro das áreas temáticas. Sem dúvida, esse novo âmbito de trabalho oferecerá perspectivas inovadoras para considerar um ensino superior de qualidade e conectado com as necessidades sociais de cada contexto.

O segundo grupo transversal, que desempenha um papel importante, consiste dos Centros Nacionais Tuning, formados pelos representantes das instâncias máximas das políticas universitárias de cada um dos 18 países da região, que acompanharam o projeto desde o início, e que apoiaram e ampliaram a realidade dos contextos nacionais às necessidades ou às possibilidades que se desenvolveram a partir do projeto Tuning.

Eles compreenderam, dialogaram com outros, difundiram, implementaram essas possibilidades e atuaram como modelo na hora de buscar referências e metas possíveis. O Centros Nacionais representam a contribuição da América Latina para o projeto Tuning, contextualizando os debates, assumindo e adaptando os resultados aos prazos e às necessidades locais.

Agora encontra-se na fase de finalização de uma etapa de trabalho intenso. Os resultados previstos no projeto foram alcançados, superando as expectativas. Como fruto desse esforço e compromisso, apresenta-

mos a seguir as reflexões da área de História. Esse processo finaliza com o desafio de continuar elaborando as estruturas educativas para que sejam mais dinâmicas, favorecendo a mobilidade e o encontro dentro da América Latina, criando as pontes necessárias com outras regiões do mundo. Este é o desafio do projeto Tuning na América Latina.

Julho de 2013

Pablo Beneitone, Julia González e Robert Wagenaar

1

Apresentação

O Tuning América Latina é um espaço de reflexão de atores comprometidos com a educação superior que, através da busca de consensos, contribuem para avançar no desenvolvimento de diplomas facilmente comparáveis e compreensíveis, de forma articulada, na América Latina.

Uma das premissas fundamentais do Projeto Tuning consistiu em que não pretendia homogeneizar a educação superior, e sim encontrar pontos de acordo, convergência e entendimento mútuo, respeitando a diversidade e a autonomia das universidades da região.

Em concordância com isso, o presente livro é o resultado do trabalho realizado por diferentes historiadores da América Latina procedentes da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla e Universidad Autónoma de Yucatán (México), da Pontificia Universidad Católica de Chile e da Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (Chile), da Universidad Nacional de Colombia (Colômbia), da Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala), da Universidad de la Habana (Cuba), da Pontificia Universidad Católica de Ecuador (Equador) e da Universidade de Caxias do Sul (Brasil).

O conhecimento e o compromisso de todos os historiadores que participaram do projeto, desde os delegados das universidades até os que generosamente participaram das entrevistas, consultas e debates realizados, foi uma premissa indispensável para que ocorresse o intercâmbio de saberes e a construção coletiva desta experiência. Não menos importante foi o seu aporte no diálogo constante com a sociedade e

na cooperação transregional e transnacional, com universidades da Europa e de outros continentes.

Um encontro muito enriquecedor foi resultado de debater os aspectos mais significativos dos cursos de História na América Latina, mas mais significativo foi estender vasos comunicantes, encontrando coincidências nas particularidades dos diferentes cursos. Contudo, os resultados que aqui são apresentados não podem ser interpretados como uma receita, mas como uma metodologia que oferece uma perspectiva cujo propósito é incorporar diferentes aspectos da diversidade das comunidades acadêmicas que interagiram.

O anterior pode contribuir para o desenvolvimento de diplomas facilmente comparáveis e compreensíveis, principalmente ao oferecer elementos que permitam visualizar como é possível articular os cursos de História na América Latina. Uma das apostas do projeto neste sentido é promover um consenso na região sobre a «*forma de entender os títulos universitários e profissionais do ponto de vista das competências que os possuidores desses títulos seriam capazes de alcançar*». Entre as explorações realizadas pelo grupo de trabalho, que aqui são apresentadas, está a identificação de pontos comuns nos perfis buscados para os diplomados, por exemplo.

O projeto Tuning permitiu um maior conhecimento entre os programas de História das diferentes universidades da América Latina e tem o propósito de estender este conhecimento como ponte de/para a Europa. Este marco reflexivo provém da primeira experiência realizada no Tuning Europa e que, agora, é estendida a outros continentes, como África e Ásia. Tudo isso dentro do espírito de promover a mobilidade de estudantes e profissionais, assim como a internacionalização das universidades.

O presente texto é constituído por quatro partes. Inicia-se com o título «a experiência do projeto Tuning América Latina 2005-2013», de que se ocupam os delegados do México. Seu propósito é contextualizar a origem e o desenvolvimento do projeto Tuning até a atualidade e tem ênfase especial na formulação de competências genéricas e específicas, que constituem o núcleo central do projeto.

A segunda parte, escrita pelos delegados de Chile e Colômbia, tem como objetivo expor a metodologia que a equipe da área de História seguiu para formular o meta-perfil de graduado do curso de História na

América Latina, o que é indicado diretamente no título «Metodologia para a elaboração do perfil de graduado com base em competências».

A parte seguinte refere-se às perspectivas que os historiadores consultados no projeto veem em sua profissão à luz das mudanças e as novas exigências que a sociedade apresenta aos futuros profissionais na área. Foi desenvolvida pelos colegas de Cuba, Chile e Brasil, que reuniram esta discussão com o título «Cenários futuros, cenários presentes».

Para finalizar, no título «Estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação das competências», os colegas de Equador e Guatemala apresentam uma proposta elaborada pela área de História para visualizar como poderiam se desenvolver essas competências. Para isso, tomou-se como exemplo uma competência genérica, relacionando-a com competências específicas, depois foram vinculados resultados de aprendizagem e, finalmente, foram formuladas estratégias no caminho do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Nós, os membros da área de História do Projeto Tuning, agradecemos à Comissão Europeia, que, através do programa Alfa, ofereceu o apoio para que os historiadores de América Latina e Europa pudessemos discutir a probabilidade de criar convergências e, por que não, em algum momento chegar à criação do Espaço América Latina, Caribe e União Europeia de Educação Superior. Este agradecimento estende-se também às instituições de educação superior da América Latina que, através de seus representantes, disponibilizaram o tempo e os espaços necessários para concluir o projeto com êxito.

2

A experiência do projeto Tuning América Latina 2005-2013¹

No verão de 2000, um grupo de universidades europeias assumiu coletivamente o desafio proposto pela Declaração de Bolonha de estabelecer para 2010 a área de *Educação Superior Europeia*, que devia ser coerente, compatível e competitiva. Para isso, idealizaram um projeto piloto que denominaram *Tuning Educational Structures in Europe*; solicitaram à Associação de Universidades Europeias (*European University Association*, EUA) que contribuísse, ampliando o grupo de participantes, e se candidataram ao apoio da Comissão Europeia no âmbito do programa SÓCRATES. Assim, uma das razões fundamentais para a criação do projeto *Tuning* foi a necessidade de implementar nas instituições universitárias a proposta da Declaração de Bolonha de 1999, utilizando as experiências acumuladas nos programas ERASMUS e SÓCRATES desde 1987.

O nome *Tuning* foi escolhido para refletir a ideia de que as universidades não buscavam homogeneizar os programas de suas licenciaturas, nem chegar a currículos unificados, prescritivos ou definitivos na Europa: o objetivo era encontrar pontos de referência, convergência e entendimento comum. Em concordância, o projeto *Tuning* não se con-

¹ O presente texto baseia-se na sistematização de documentos, relatórios, propostas e debates originados nas reuniões de trabalho do projeto *Tuning*. Também é integrada uma síntese dos documentos básicos elaborados pelos coordenadores do projeto: Julia González, Robert Wagenaar e Pablo Beneitone, de 2004 a 2012, cujas referências são apresentadas na bibliografia.

centrou nos sistemas educacionais, mas nas *estruturas* e no *conteúdo dos estudos*.

Isso porque os sistemas educacionais são, antes de tudo, responsabilidade dos governos, enquanto as estruturas educacionais e o conteúdo são responsabilidade das instituições de educação superior.

O projeto foi coordenado por Julia González (Universidad de Deusto, Espanha) e Robert Wagenaar (Universidade de Groningen, Holanda) e, desde o início, foi apoiado pela União Europeia. Hoje, o Projeto *Tuning Educação Superior na Europa* e *Tuning Educação Superior no Mundo* reúne mais de 60 países de América, Ásia, Austrália, África e toda a Europa; desenvolve-se em mais de 15 idiomas e integra mais de 100 comunidades acadêmicas. Na América Latina, foram consolidadas 12 áreas temáticas: Administração, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Engenharia, Matemáticas, Medicina e Química. Existem, ainda, três áreas que foram incorporadas recentemente: Agronomia, Informática e Psicologia.

Para a primeira fase do projeto (2000-2002), foram estabelecidos dois grupos ou círculos de áreas temáticas: o Círculo Interno, constituído pelos grupos de áreas temáticas que foram as iniciadoras e o núcleo primordial do projeto: História, Administração de Empresas, Educação, Geologia e Matemáticas, com uma participação total de 76 instituições de educação superior. Além disso, foram constituídas duas redes temáticas em Física e Química, que trabalharam juntas e estreitamente com o projeto como grupos seis e sete, o que somou cerca de 100 instituições. Além dos sete grupos de área mencionados, estavam os chamados *grupos de sinergia, que fizeram parte do Comitê de Direção*. Estes foram: Línguas, Desenvolvimento Humanitário, Direito, Medicina, Engenharias e Ciências Veterinárias.

O *Comitê de Direção* também foi constituído pelos coordenadores gerais do projeto, pelos coordenadores das áreas temáticas, pelos especialistas em educação superior, pelos comissionados da Associação das Universidades Europeias, pelos representantes da educação permanente e das agências nacionais e por três delegados dos países candidatos. O projeto foi dirigido pelos coordenadores gerais do projeto e suas assistentes, em estreita cooperação com os outros membros do *Comitê de Gestão*: os especialistas em educação superior e os coordenadores das áreas temáticas. Assim, um especialista e um coordenador por área foram responsáveis por cada um dos sete grupos das áreas temáticas.

Quanto ao Círculo Externo de *Tuning*, foi constituído por instituições interessadas no projeto, mas que não haviam podido ser participantes ativos. O *Tuning* manteve este grupo informado sobre todos os avanços importantes do projeto.

2.1. Tuning América Latina e a área de História

Até o fim de 2004, o *Tuning* havia sido uma experiência exclusiva da Europa, em que participaram mais de 175 universidades europeias. A extensão do projeto com a incorporação das universidades latino-americanas significou uma enorme abertura. Inicialmente, participaram 62 universidades de 18 países da América Latina em 4 áreas. Posteriormente, o número se ampliou para mais de 120 universidades em 8 áreas e, finalmente, alcançou 190 universidades de 19 países em 12 áreas.

Depois de completar com êxito a primeira fase (2000-2003), a segunda (2003-2004) e a terceira (2004-2006), em que a América Latina participou, o projeto foi concluído em 2013 com a etapa *Tuning América Latina: Inovação Educativa e Social*. Foram retomadas duas grandes problemáticas muito concretas, que a universidade enfrenta como entidade global: por um lado, a necessidade de modernizar, reformular e flexibilizar os programas de ensino em função das novas tendências, necessidades da sociedade e realidades dinâmicas de um mundo vertiginoso; e, em segundo lugar, vinculada com a questão anterior, está a importância de transcender os limites do corpo docente no aprendizado, oferecendo uma formação que promovesse o reconhecimento do aprendido além das fronteiras institucionais, locais, nacionais e regionais.

Considerando o primeiro problema, no atual contexto de constante transformação do mercado de trabalho, é necessário considerar como certa a rapidez com que os conhecimentos ficam obsoletos. É preciso, então, que os estudantes incorporem em seus processos de ensino-aprendizagem competências que lhes ofereçam capacidade de adaptação permanente à mudança, mas, ao mesmo tempo, que os formem como cidadãos comprometidos.

No segundo eixo problemático, destaca-se neste projeto a crescente demanda de compatibilização dos programas de formação entre universidades, tanto dentro do mesmo país como em relação ao exterior.

Isso favorece a mobilidade e o intercâmbio de estudantes e professores, tanto de graduação como de pós-graduação. Esta é claramente uma linha de ação cada vez mais presente nas agendas dos Ministérios de Educação e das instituições de educação superior. A complexidade e o dinamismo dos processos relacionados anteriormente faz com que as universidades assumam a atualização contínua dos conteúdos de seus programas acadêmicos, assim como a promoção de sua harmonização. Do anterior, deriva-se que, por meio de programas de estudo flexíveis, deseja-se proporcionar aos estudantes oportunidades inovadoras de aprendizagem, que lhes permitam alcançar seus objetivos por uma via diferente da tradicional.

No âmbito da educação superior internacional, pode-se explorar experiências de universidades que compartilham cursos, programas de estudo e currículos com outras universidades e que oferecem uma dupla formação. Também mantêm programas de mobilidade para professores e estudantes, e projetos conjuntos de pesquisa. Considerando tudo isso, não é difícil pensar que a globalização conduza à transformação das universidades, de sua oferta acadêmica, seus programas de pesquisa e, especialmente, de seus parâmetros de avaliação e credenciamento.

Pode-se concluir então que estão sendo dados passos firmes em direção à internacionalização da educação superior. Neste contexto de internacionalização, o grande desafio para a educação superior tem sido alcançar um grau importante de convergência, promovendo a construção de espaços comuns que permitam e facilitem a mobilidade de estudantes e profissionais, e o reconhecimento de programas de estudos.

Neste sentido, um dos objetivos de *Tuning América Latina: Inovação Educativa e Social* foi formular os perfis de graduado, chamados também meta-perfis, dos diferentes diplomas, com base nas competências definidas nas etapas anteriores do projeto. Vinculado a isto, foi proposto formular os cenários futuros como uma perspectiva para novas profissões. Além disso, como parte da agenda proposta no projeto, trabalhou-se em

Desenhar um sistema de créditos acadêmicos, tanto de transferência como de acumulação, que facilite o reconhecimento de estudos na América Latina como região e que possa se articular com sistemas de outras regiões.

Portanto, um dos resultados de *Tuning* foi o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR) que envolve tanto a medição da carga de trabalho do aluno em créditos acadêmicos, como a viabilidade de intercâmbios acadêmicos dentro da região, para uma formação de qualidade em um mundo globalizado.

Por último, entre os objetivos desta etapa do projeto, foram propostas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que permitissem visualizar o desenvolvimento de um currículo baseado em competências.

Na mesma direção, o projeto *Tuning América Latina* desenhou uma metodologia para a compreensão do currículo e para torná-lo comparável. Como parte da metodologia, foram usados os conceitos de *resultados da aprendizagem* e *competências*. Foram descritas em cada uma das áreas temáticas mencionadas como pontos de referência que devem ser cumpridos. De acordo com *Tuning*, estes são os elementos mais significativos em desenho, construção e avaliação das qualificações.

Por resultados da aprendizagem, entende-se o conjunto de competências que incluem conhecimentos, compreensão e habilidades que se espera que o estudante domine, compreenda e demonstre depois de completar um processo curto ou longo de aprendizagem. Podem ser identificados e relacionados com programas completos de estudo (de primeiro ou segundo ciclo) e com unidades individuais de aprendizagem (módulos).

As competências podem ser divididas em dois tipos: competências genéricas, que em princípio são aplicáveis para todas as áreas de estudo, e competências específicas, que são particulares para cada área temática. As competências em geral são obtidas em diferentes unidades de estudo; portanto, é muito importante identificar em que unidades são ensinadas as diversas competências, para garantir uma avaliação eficaz e qualidade adequada. O anterior quer dizer que as competências e os resultados da aprendizagem deveriam corresponder às qualificações últimas de um programa de aprendizagem. As competências e os resultados de aprendizagem permitem flexibilidade e autonomia na construção do currículo e, ao mesmo tempo, servem de base para a formulação de indicadores de nível que possam ser compreendidos internacionalmente.

No total, foram desenvolvidas seis linhas no projeto: 1) competências genéricas, 2) competências específicas em cada área temática, 3) o

CLAR para América Latina como sistema de transferência e acumulação de créditos, 4) Meta-perfis/perfis de graduado, 5) cenários futuros e 6) estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação.

Segundo *Tuning*, introduzir um sistema de três ciclos pressupõe passar de uma proposta centrada no professor para outra orientada ao estudante. É o aluno que deve estar o melhor preparado possível para fazer frente à futura função que desempenhará na sociedade. Assim, em relação às competências específicas e genéricas, o *Tuning* América Latina organizou um processo de consulta, em que participaram empregadores, graduados e pessoal acadêmico. O objetivo era avaliar quais são as competências mais importantes a desenvolver em um programa de formação. Como resultado desta consulta, foram obtidos pontos de referência, competências genéricas e específicas identificadas para cada disciplina.

Outro aspecto que se deve ter presente ao utilizar as propostas para as competências e os resultados da aprendizagem é que estes poderiam significar mudanças nos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação que são usados em um programa. No *Tuning*, foram identificadas abordagens e boas práticas úteis ao formar determinadas competências genéricas e competências específicas.

As competências também têm um papel importante em um dos objetivos centrais do projeto *Tuning* que já foi mencionado; o de contribuir para o desenvolvimento de diplomas facilmente compreensíveis e comparáveis «de dentro» e em direção à Europa. Isso se articula, é claro, na natureza de cada um dos ciclos descritos pela Declaração de Bolonha.

Na busca de perspectivas que pudessem facilitar a mobilidade dos possuidores de títulos universitários e profissionais na Europa, o projeto tratou de alcançar um amplo consenso em escala europeia sobre a forma de entender os títulos do ponto de vista das atividades que os possuidores dos títulos *estariam capacitados para desempenhar*. A este respeito, duas opções marcaram o projeto desde o início: buscar pontos comuns de referência, e centrar-se nas competências e habilidades (sempre baseadas no conhecimento).

A escolha de usar pontos comuns de referência e não definições de títulos mostra um claro posicionamento ao longo de linhas complementares: se os profissionais vão se estabelecer e procurar emprego em ou-

tros países da União Europeia, sua educação deve ter um certo nível de aceitação com relação a pontos de referência *acordados conjuntamente* e reconhecidos dentro de cada uma das áreas das disciplinas específicas. Adicionalmente, o uso de pontos de referência deixa espaço para a *diversidade, a liberdade e a autonomia*.

Essas condições podem ser mantidas e garantidas pela seleção de elementos centrais e suas possíveis combinações, existindo também espaço para escolher opções complementares ou alternativas. A diversidade, a liberdade e a autonomia caracterizam a identidade europeia e nunca poderão ser deixadas de lado em um projeto autenticamente europeu. Por fim, o uso de pontos de referência também habilita o *dinamismo*. Esses acordos não estão lavrados em pedra, são entendidos como um processo constante de evolução em uma sociedade em constante mudança, cujas necessidades e valores estão chamados a satisfazer.

A característica distintiva de *Tuning* foi seu compromisso de considerar os títulos em termos de resultados da aprendizagem, e particularmente em termos de competências genéricas (instrumentais, interpessoais e sistêmicas) e específicas em relação a cada área temática. A partir desses dois elementos, foram descritos os pontos de referência que definem o primeiro e segundo ciclo, de forma consensual e dinâmica. O que é atraente nas competências comparáveis e nos resultados da aprendizagem é que permitem flexibilidade e autonomia na construção do currículo. Ao mesmo tempo, oferecem as bases para formular indicadores de nível que possam ser compreendidos e elaborados conjuntamente.

Em relação a isto, as competências específicas estão relacionadas com cada área de estudo e, por isso, são cruciais para cada título, porque se referem à especificidade própria do campo de estudo. Por sua vez, as competências genéricas identificam os elementos compartilhados em todas as áreas, pelo que podem ser comuns em qualquer formação. Entre estas, podemos mencionar a capacidade de aprender, de tomar decisões, de desenhar projetos, as habilidades administrativas, entre outras, que são comuns a todas ou à maioria das diplomas. Em uma sociedade onde as demandas tendem a estar em constante reformulação, essas competências e habilidades genéricas são de grande importância. Mais ainda, a maioria destas podem ser desenvolvidas, alimentadas ou destruídas através de enfoques de ensino, aprendizagem e materiais apropriados ou inadequados.

Em paralelo às iniciativas e tendências supranacionais, a maior parte dos países da América Latina iniciavam ou estavam imersos em processos de reforma da educação superior. Neste ponto, os dois eixos apresentados nesta proposta encontraram-se claramente expostos como metas a alcançar. A lista de exemplos de reforma curricular nacional em sintonia com os eixos expostos e as respostas oferecidas por Tuning América Latina é extensa.

Assim como na Europa, na América Latina a área de História foi parte do grupo pioneiro no projeto *Tuning* e foi uma parte ativa do mesmo até sua conclusão, em 2013. O projeto *Tuning América Latina na área de História* realizou as mesmas fases, trabalhos e discussões que no caso europeu. Além disso, incorporou novos aspectos na metodologia do projeto, para adequá-la ao contexto da região.

Assim, em relação à formulação das competências, a consulta foi extensa e deu participação ativa aos setores envolvidos. Uma síntese dos resultados permite expor o seguinte: os três grupos selecionados para a consulta das competências específicas na área de História foram: 30% de acadêmicos, 26% de graduados e os 44% restantes de estudantes de último ano. Esta consulta foi realizada nas universidades participantes, em dez países da América Latina; por sua vez, os representantes destas instituições aplicaram os questionários em outras universidades de cada país.

O questionário elaborado manteve as características desenvolvidas na metodologia *Tuning*; ou seja, buscou-se que cada setor consultado (acadêmicos, graduados e estudantes) avaliasse a importância de cada uma das competências com base em quatro possibilidades: 1. Nada, 2. Pouco, 3. Suficiente e 4. Muito.

No total, foram agrupadas 27 competências específicas — coincidindo com o número das competências genéricas — que são consideradas fundamentais na formação dos historiadores. A ordem de apresentação no questionário da consulta foi:

2.2. Competências específicas na área de História

1. Consciência da função social do historiador.
2. Consciência de que o debate e a pesquisa histórica estão em permanente construção.

3. Habilidade para usar técnicas específicas necessárias para estudar documentos de determinados períodos, tais como paleografia e epigrafia.
4. Conhecimento da História nacional.
5. Habilidade para elaborar, organizar e desenvolver projetos de pesquisa histórica.
6. Conhecimento crítico da relação entre os acontecimentos e processos atuais e o passado.
7. Habilidade para administrar as tecnologias da informação e da comunicação ao elaborar dados históricos ou relacionados com a História (por exemplo, métodos estatísticos ou cartográficos, bancos de dados, etc.).
8. Capacidade para ler textos historiográficos e documentos em outro idioma.
9. Conhecimento dos métodos e problemas dos diferentes ramos da pesquisa histórica: econômica, social, política, estudos de gênero, etc.
10. Conhecimento da História local e regional.
11. Capacidade para participar em trabalhos de pesquisa interdisciplinar.
12. Capacidade para conhecer, contribuir e participar nas atividades socioculturais em sua comunidade.
13. Habilidade para usar os instrumentos de compilação de informação, como catálogos bibliográficos, levantamentos de arquivo e referências eletrônicas.
14. Consciência e respeito perante pontos de vista derivados de diversos antecedentes culturais, nacionais e outros.
15. Conhecimento crítico do marco geral diacrônico do passado.
16. Conhecimento de línguas nativas, nos casos que seja pertinente.

17. Conhecimento e habilidade para usar teorias, métodos e técnicas de outras ciências sociais e humanas.
18. Conhecimento crítico das diferentes perspectivas historiográficas nos diversos períodos e contextos, incluindo os debates atuais.
19. Conhecimento da História universal ou mundial.
20. Capacidade para se comunicar e argumentar em forma oral e escrita no próprio idioma, de acordo com a terminologia e técnicas usuais na profissão.
21. Capacidade para aplicar técnicas e métodos da didática da História.
22. Capacidade para transcrever, resumir e catalogar informação de forma pertinente.
23. Capacidade para identificar e utilizar apropriadamente fontes de informação: bibliográfica, documental, depoimentos orais, etc. para a pesquisa histórica.
24. Capacidade para definir temas de pesquisa que possam contribuir para o conhecimento e o debate historiográficos.
25. Conhecimento da História da América.
26. Habilidade para organizar informação histórica complexa de forma coerente.
27. Habilidade para comentar, anotar e editar corretamente textos e documentos de acordo com os cânones críticos da disciplina.

Na área de História, as respostas obtidas nos três setores das universidades na América Latina mostraram mais semelhanças do que diferenças entre elas, o que confirma a pertinência de sua elaboração e inclusão nos questionários. Da perspectiva da importância, evidenciou-se que as competências próprias da disciplina têm como eixo as Histórias nacionais, atribui-se grande importância às competências relacionadas com o desenvolvimento de habilidades de tipo teórico e instrumental, sem deixar de lado as referentes aos valores científicos e cidadãos.

Isso corrobora que, na verdade, a combinação de atributos conferidos às competências profissionais envolve os âmbitos do conhecimento e sua realização, em conformidade com as circunstâncias e atitudes no processo educacional e, de forma fundamental, na sociedade e no trabalho.

2.3. Competências genéricas na área de História

1. Capacidade de abstração, análise e síntese.
2. Capacidade para aplicar os conhecimentos na prática.
3. Capacidade para organizar e planejar o tempo.
4. Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão.
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
6. Capacidade de comunicação oral e escrita.
7. Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
8. Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.
9. Capacidade de pesquisa.
10. Capacidade para aprender e se atualizar sempre.
11. Habilidade para procurar, processar e analisar informação proveniente de fontes diversas.
12. Capacidade crítica e autocrítica.
13. Capacidade para atuar em novas situações.
14. Capacidade criativa.
15. Capacidade para identificar, definir e resolver problemas.
16. Capacidade para tomar decisões.

17. Capacidade de trabalho em equipe.
18. Habilidades interpessoais.
19. Capacidade para motivar e conduzir para metas comuns.
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
21. Compromisso com seu meio sociocultural.
22. Valorização e respeito pela diversidade e a multiculturalidade.
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
25. Capacidade para formular e administrar projetos.
26. Compromisso ético.
27. Compromisso com a qualidade.

De acordo com os objetivos da fase *Tuning América Latina: Inovação Educativa e Social*, foi realizada uma pesquisa com historiadores de cada um dos países participantes para conhecer suas expectativas e prognósticos sobre os cenários futuros. Isto, por sua vez, foi relacionado com a formulação do perfil acadêmico profissional dos diplomas com base em competências e nos resultados de aprendizagem para a área de História. Adicionalmente, foi elaborada uma proposta de estratégias comuns para ensino, aprendizagem e avaliação das competências na área de História.

3

Metodologia para a elaboração do perfil de graduado com base em competências

Na Reunião Geral de Bogotá, realizada entre 18 e 20 de maio de 2011, foram discutidos vários temas importantes para o desenvolvimento futuro do Projeto Tuning. Entre eles, um dos pontos da agenda que mais motivou os comentários dos participantes do grupo da área de História foi relacionado com o estabelecimento de um perfil acadêmico-profissional baseado em competências.

Um dos primeiros temas tratados nas intervenções dos integrantes da Comissão teve relação especificamente com a metodologia a seguir para estabelecer o perfil do graduado em História em nível latino-americano. Na formulação, devia-se considerar que o perfil reunisse os requisitos de todos os cursos representados na Comissão e, ao mesmo tempo, servisse de marco para todas as universidades e cursos que seguissem as recomendações do Projeto Alfa Tuning América Latina: Inovação Educativa e Social.

Partindo destas diretrizes gerais, chegou-se à seguinte metodologia de trabalho:

1. Expor o perfil de graduado do respectivo programa de formação em História de cada universidade representada nesta primeira reunião.
2. Identificar comparativamente as competências similares para selecionar os parâmetros de convergência. Isto com base nas expo-

sições e pesquisas realizadas na primeira etapa do Projeto Tuning América Latina, 2007.

3. A partir do anterior, estabelecer um marco referencial geral de convergência para fazer uma consulta aos acadêmicos das universidades dos países representados na área de História.
4. Analisar os resultados da pesquisa na reunião seguinte da área de História, que seria realizada na Guatemala, entre 16 e 18 de novembro de 2011.
5. Elaborar um perfil de graduado para propor na reunião final do Projeto Alfa Tuning América Latina: Inovação Educativa e Social, que seria realizada em Bruxelas, entre 19 e 22 de novembro de 2012.

3.1. Perfil de graduado na área de História

Em princípio, cada participante apresentou um resumo do plano de estudo do curso que representava, para que os membros da Comissão recordassem o contexto e, em seguida, referiu-se ao perfil de graduado.

Das exposições, foi possível inferir que todos os cursos tinham seu perfil de graduado definido em relação aos futuros desempenhos de trabalho do curso, embora a surpresa tenha sido que só algumas podiam demonstrar que esse perfil estava baseado em competências.

Em consequência, passou-se a debater o tema e acordou-se que seria desejável apresentar um perfil que representasse conjuntamente os interesses dos cursos, a partir das competências específicas aceitas pelo Projeto Tuning América Latina, 2007.

3.2. Identificação de competências comuns para definição do perfil latino-americano

Seguindo a metodologia acordada, passou-se a classificar as competências específicas em quatro categorias: conhecimento e compreensão crítica, comunicação e transferência, consciência e compreensão da função social do historiador, domínios instrumentais.

Em cada categoria, foi organizado um sistema de competências específicas que pudesse representar o chamado *Meta-perfil de Graduado Comum* para o graduado de História em nível latino-americano.

Desta forma, o sistema de competências específicas de cada categoria foi estabelecido com os seguintes elementos:

a) Conhecimento e compreensão crítica de...

- A História e seus diversos contextos temporais e espaciais.
- A História como disciplina em permanente construção através das distintas perspectivas historiográficas e das metodologias vinculadas às mesmas.
- A História em sua relação com outras disciplinas para enriquecer a pesquisa histórica.

b) Comunicação e transferência de...

- Conhecimentos e perspectivas históricas através de diversos meios, de acordo com o público.

c) Consciência e compreensão da função social do historiador em...

- A construção de uma sociedade que respeite as diversas concepções e expressões culturais.
- O marco de seu compromisso ético e cidadão com a disciplina, o meio sociocultural e o meio ambiente.
- Virtude de seu compromisso com a geração de propostas inovadoras em contextos mutantes.

d) Domínios Instrumentais de...

- Métodos, técnicas e tecnologias para se desenvolver com propriedade, de acordo com os distintos cenários que o exercício profissional exigir.
- Idiomas necessários para o exercício da profissão no nível adequado.

3.3. Marco de referência para a pesquisa

Estabelecidos os âmbitos comuns de competências específicas, a comissão apresentou um conceito geral que identificasse o perfil e que cumprisse os parâmetros selecionados como principais para um graduado da área em nível latino-americano. Assim, chegou-se à seguinte formulação:

«O perfil pretende formar um especialista em História que possua conhecimento e compreensão crítica das disciplinas em diversos contextos temporais e espaciais, entendendo a História como uma disciplina em permanente construção, com perspectivas historiográficas e metodologias diversas e relacionadas às outras disciplinas das Ciências Sociais e Humanidades. Além disso, os graduados deverão ser capazes de comunicar e transferir conhecimentos com propriedade para diversos públicos, e ter consciência de sua função social para contribuir para formar cidadãos que respeitem valores e culturas diferentes. Adicionalmente, deverá dominar metodologias e técnicas para se desenvolver com propriedade no exercício da profissão».

Em relação à pesquisa, a Comissão aprovou que fosse aplicada a professores dos cursos de História, dirigentes docentes e ex-alunos, por meio de duas perguntas básicas.

Tendo como premissa de contexto o conceito geral do perfil enunciado, seria perguntado:

1. O quanto seria apropriada a implementação hipotética de acordo com as necessidades formativas do meio social e nacional em que sua instituição se desenvolve?
2. Quais áreas formativas estão ausentes, pouco desenvolvidas ou não estão devidamente representadas, de acordo com as necessidades formativas do meio social e nacional em que sua instituição se desenvolve?

3.4. Análise dos resultados da pesquisa

Na reunião que a Comissão da área de História realizou na Guatemala, em novembro de 2011, foram analisados os resultados das pesquisas que, em cada país e universidades selecionadas, foram aplicadas conforme o estabelecido.

Da exposição realizada por cada um dos integrantes do grupo, chegou-se a uma primeira conclusão. Em linhas gerais, foi reafirmada a pertinência do perfil de graduado proposto, que teve uma aprovação positiva por parte dos pesquisados. Desde então, foram formuladas observações e incluídas outras competências, mas não se evidenciou uma rejeição formal ao conceito apresentado.

Um aspecto da pesquisa que pode ser destacado é o significado das observações realizadas, no sentido de que manifestam o interesse dos acadêmicos por ampliar os pontos de vista. Uma primeira observação refere-se ao perfil como «homogêneo», devido ao seu marcado caráter disciplinar, com o que se observou que o perfil deveria confluir para a interdisciplinaridade e a relação com todas as ciências, e incluir também o resgate patrimonial, a gestão cultural, a História mundial, a conservação da memória, o ensino e a pedagogia da História.

Em outro plano, as observações enfatizaram que se deveria acentuar o desenvolvimento da capacidade para a aprendizagem autônoma e para a criação de conhecimento através da pesquisa e meta pesquisa. Isso permitiria que o graduado identificasse problemas e temas que na atualidade sejam pertinentes para a disciplina, e facilitaria que o graduado pudesse participar com soluções para o presente. Também indicaram que o graduado deveria administrar habilidades comunicativas, tanto por meio de textos de História como através da comunicação oral em diferentes cenários, o qual aproximaria a disciplina do meio social.

Em consequência, com as contribuições e observações indicadas, a Comissão da área reelaborou o perfil de graduado, da seguinte forma:

O graduado do curso de História é um especialista em conhecimento e compreensão crítica do passado humano, que entende a História como uma ciência em permanente construção, em diálogo com outras ciências. Conhece as principais correntes e teorias historiográficas; é capaz de empregar me-

metodologias e técnicas para produzir conhecimento, comunicá-lo e transferi-lo com autonomia e responsabilidade para diversos públicos. Entende e realiza suas funções profissionais, contribuindo para a formação de uma sociedade baseada em valores cidadãos e que respeite a diversidade cultural.

Como esta nova conceitualização do perfil considerou os âmbitos e parâmetros das competências já aprovadas pela Comissão, não foi necessário modificá-las.

3.5. Em síntese

Na reunião final do Projeto Alfa Tuning América Latina: Inovação Educativa e Social (20112013), realizada em novembro de 2012 em Bruxelas, a Comissão da área de História apresentou o perfil do graduado aprovado. Adicionalmente, isso foi exposto ao representante de História do Tuning proveniente dos Estados Unidos, com o propósito de apresentar a experiência de trabalho e reforçar os estudos que o grupo norte-americano estava fazendo no mesmo sentido.

Em síntese, pode-se concluir que o texto final do perfil de graduado do curso de História em nível latino-americano foi uma construção coletiva, em que participaram acadêmicos de diversos programas e cursos de História de universidades da América Latina, cuja contribuição foi muito valiosa e acertada. Além disso, deve-se destacar a participação de estudantes e ex-alunos dos cursos da região, que contribuíram indicando os requisitos e sua experiência no campo de trabalho.

Finalmente, a construção coletiva do perfil de graduado para os cursos e programas de História da região latino-americana transitou mais pelos caminhos da convergência do que pelos da diferença.

4

Cenários futuros, cenários presentes

O século xx foi homicida, o pior desde o xvi e a conquista europeia da América, assim como o de maior crescimento demográfico líquido. Produziu o pior racismo genocida da história, e nos deixou como legado o conhecimento de que a humanidade existe em um mundo comum, finito. (Göran Therborn, 2011, p. 13)

Ao responder à pergunta «por que somos como somos?», olhamos para o passado em busca de respostas. A História ajuda-nos a entender os cenários que são apresentados e, ao mesmo tempo, nos permitiu entender os movimentos que a sociedade tem que enfrentar para garantir seu próprio desenvolvimento.

Os cenários futuros são desenhados de pontos de vista do presente, ocorrem quando o ser humano projeta sua vida por meio de suas experiências, olhando para o passado e tentando entender as ações realizadas, suas intenções antagônicas, imersos em rupturas e contradições sociais, culturais, econômicas e políticas.

O século xxi iniciou-se com a compreensão de que o mundo era muito mais heterogêneo do que se pensava, e que civilizações diversas que haviam construído sua História viviam no mesmo espaço dinâmico em que haviam transcorrido outras histórias, culturas, países. Analisar o que ocorreu permite entender as contradições que estão presentes na vida coletiva, cuja origem se encontra no passado distante ou recente. «Os atuais cursos da vida humana baseiam-se na geologia da História,

impulsionados —ou bloqueados— pela dinâmica do cenário mundial contemporâneo» (Therborn, 2012, p. 16).

O século xx foi um século de guerras e revoluções. Apresentou conflitos armados em muitos países de Europa, Ásia, África; guerras em quase todos os continentes. Lutas que provocaram novas formas de colonização. As revoluções que marcaram a vida nesse passado tão recente foram de natureza diversa: mudanças de paradigmas científicos, conflitos em escala mundial, a revolução tecnológica, informacional, entre outras. Os novos conhecimentos permitiram aos seres humanos desfrutar de longevidade, mas também os levaram a enfrentar os problemas derivados dessa condição.

Quando se revisita a História e se analisa o percurso dos povos, percebe-se que os espaços ficaram ampliados como resultado das revoluções passadas, da visão de um mundo globalizado, da comunicação direta à virtual, a uma visão do mundo planetária. Dialeticamente, houve avanços e retrocessos na vida do ser humano, em suas lutas por garantias sociais e políticas. Nem todos os povos conseguiram alcançar os resultados e conquistas, algumas derrotas foram marcadas pela presença prolongada de regimes autoritários.

A diminuição relativa das distâncias geográficas devido ao avanço de tecnologias nos diversos meios, tanto de produção como de informação, favoreceu uma nova divisão internacional do trabalho no fim do século xx. Isso uniu mercados e, ao mesmo tempo, separou outros territórios, marcados pela desigualdade social, tingidos por vulnerabilidades que se manifestam nas piores formas de pobreza e violência. As inovações tecnológicas instaladas transformaram mais uma vez as dinâmicas sociais intimamente relacionadas com o sistema econômico mundial.

Ao perguntar a diversos historiadores latino-americanos² sobre os cenários futuros do mundo, partindo da análise do passado, concordaram que nas últimas décadas foram registradas mudanças vertiginosas

² Este texto foi elaborado para apresentar uma visão sobre os cenários futuros na área de História do Projeto Alfa Tuning. Os sujeitos entrevistados foram selecionados pelos pesquisadores que participam desse Projeto na América Latina (2009-2012). Os países latino-americanos são: México, Guatemala, Chile, Colômbia, Equador, Cuba e Brasil. Os nomes dos entrevistados não estão expostos no documento, de acordo com o projeto.

que afetam o equilíbrio da sociedade. Entre elas, «mudanças climáticas, crise de valores, sintomas de perda de hegemonia do modelo econômico-político; crises que afetam tanto os paradigmas como as novas profissões».

Segundo os historiadores pesquisados, a identificação das crises aponta para o esgotamento do modelo atual de produção e a necessidade de revisar as forças que foram usadas para a conservação do sistema dominante. Dado que o sistema atual revela o enfraquecimento das relações sociais, é urgente utilizar formas criativas para responder às novas demandas; estas devem se instalar nas novas tecnologias da informação e da comunicação.

É muito importante manter um ótimo acesso e uso dos avanços nas novas tecnologias, considerando também a necessidade de que o historiador se oriente a ser cada vez mais competente em suas capacidades de análise e interpretação, na medida em que se dificulta mais a conservação e sobrevivência das fontes históricas tradicionais, como as fontes escritas. Os pesquisados enfatizam que é imprescindível a aplicação eficaz das novas tecnologias nas pesquisas presentes e futuras; assim como a crescente vinculação com outras esferas de estudo da sociedade, a inter-relação com as demais ciências sociais, tanto para o trabalho individual e coletivo de pesquisa, como para o ensino em qualquer nível.

Associado aos dois âmbitos antes mencionados está o tema metodológico. Foi abordado entre os entrevistados com uma ênfase marcada perante as mudanças que a globalização está produzindo, especialmente em relação à diminuição relativa das distâncias geográficas, devido precisamente ao avanço de tecnologias de produção e comunicação. Considerando o anterior, e especificamente devido ao desenvolvimento de metodologias próprias da História digital, os historiadores entrevistados reafirmaram que será necessário se habituar a trabalhar com novas tecnologias, e estimam que serão necessários diferentes tipos de domínios para responder de forma adequada à administração de informação em massa e de novos tipos de fontes.

A maioria dos entrevistados destacaram a interdisciplinaridade como uma característica essencial do trabalho historiográfico no futuro. A esse respeito, disseram que é imprescindível «apoiar-se no trabalho de outras disciplinas para dar respostas mais complexas da historiografia». Foram recebidos comentários como os seguintes: «a História necessa-

riamente deve estar em diálogo com outras disciplinas afins, ...tanto em nível docente, como também em nível de pesquisa.» «Portanto, há uma série de disciplinas afins com as quais deveríamos dialogar muito mais. A sociologia, a antropologia.» «O futuro da disciplina está na interdisciplinaridade.» «O desenvolvimento de espaços fronteiriços entre as distintas disciplinas, onde a Universidade como instituição deveria fortalecê-los através de programas específicos.»

Ao explicar as crises sociais da atualidade, a interpretação dos entrevistados não se encontra apenas no problema econômico, que por muito tempo foi determinante; ultrapassando aquele enfoque, observa-se que a crise aparece como expressão «das formas de ver a vida, de ver o mundo». Um exemplo é o argumento de que, embora a divisão internacional do trabalho e a nova geopolítica mundial indiquem a ampliação de horizontes que superam os espaços dos territórios nacionais, este processo não se limita aí, mas se estende à discussão da vida do planeta, por exemplo, e são apresentadas perspectivas que se confrontam, porque encarnam formas diferentes de pensar a sobrevivência, a conservação e a natureza do mesmo.

Existe um reconhecimento reiterado entre os pesquisados de diversos fenômenos econômicos presentes na crise atual: o «severo impacto da vulnerabilidade ecológica, da saúde pública e da segurança» de algumas populações. O anterior corrobora a «combinação da deterioração ou concentração de recursos naturais e da saúde física e mental de setores específicos, o que pode chegar a uma maior desigualdade social».

A aproximação do local e do global aparece mais como uma forma de redefinição dos espaços sociais provocados pelas revoluções tecnológicas que ocorreram no século xx e afetaram inclusive os mercados. A globalização das últimas três décadas, «em lugar de entrar no padrão ocidental moderno de globalização —globalização como homogeneização e uniformização—, sustentado tanto por Leibniz, como por Marx, pelas teorias da modernização, assim como pelas teorias do desenvolvimento dependente, parece combinar a universalização e eliminação de fronteiras nacionais, por um lado, e o regresso ao comunitarismo, por outro». (Santos, 2005, p. 26.)

Outro assunto que surgiu na consulta sobre o tema das crises da civilização foi o questionamento do conceito de cultura, especialmente devido à ruptura de paradigmas. Antes, entendia-se a cultura como o

«conjunto das manifestações estéticas, associadas às elites, associadas à academia». Atualmente, a emergência de novos atores sociais modificou essa visão, afetando o suporte conceitual do enquadramento hegemônico anterior, vigente durante muitas décadas. Isso implica, mencionam os pesquisados, uma reconceitualização perante um enfoque multicultural que entende o mundo através de novas formas de compreensão de si mesmo e das diversidades que ele mesmo cria. A interculturalidade pode ser uma forma de colocar em jogo diversas possibilidades, como a diversidade religiosa, os conflitos raciais, econômicos e políticos, a militarização em algumas regiões, as lutas pela democracia, contra a pobreza e a desigualdade social ou contra os desequilíbrios regionais.

Também foi discutido o tema do colonialismo moderno, que afetou os estados nos séculos XIX e XX, e enfraqueceu a visão tradicional de «sociedade autônoma». De acordo com Therborn (2012, p. 77), «A nação, em virtude de seu vínculo com o Estado, constitui hoje a identidade coletiva mais importante.» Este autor defende a ideia de que a nação e o estado-nação «foram invenções europeias que, com o governo representativo, se estenderam ao mundo inteiro. Ainda que o mesmo conceito adote significados diversos.» (Therborn, 2012, p. 79.)

Estas realidades abrem cenários futuros como os que os historiadores pesquisados mencionam a seguir: «Teremos uma sociedade mais cosmopolita e móvel como nunca antes, mas também demandante de uma maior consciência histórica pelos problemas que serão acentuados, como a falta de emprego, crises econômicas, escassez de recursos ambientais, surgimento de movimentos sociais. Essas mudanças, diferentemente de outras épocas, podem gerar respostas que ultrapassem o meramente local ou nacional, graças aos novos meios de comunicação de massa. Estas situações obrigarão a uma reformulação de políticas sociais, assim como da relação estado-cidadão, e a repensar os nacionalismos».

Considerando essa evolução das contradições perante o futuro, devido à complexidade apresentada pela contemporaneidade, exige-se que a História «não apenas mantenha um diálogo constante com outras disciplinas sociais e humanistas», mas também se comunique com as «ciências duras», sempre que a explicação das sociedades contemporâneas imponha uma compreensão mais além do paradigma tradicional. Essas exigências implicam para os pesquisados uma formação pluralista que permita uma visão integradora das disciplinas e não uma separação para sua fragmentação.

Esta proposta de diálogo na disciplina histórica também é sustentada por vários autores, inclusive Jörn Rüsen e Antonis Liakos. É uma condição *sine qua non* da História para transcender seu papel na sociedade:

[...] Em lugar do conhecimento fraturado que predominou por muito tempo na academia, o diálogo com outras disciplinas será uma exigência. Uma melhor distribuição dos recursos naturais e econômicos é o principal desafio. Perante o crescimento demográfico insustentável que temos atualmente, o trabalho em equipe, a administração de tecnologia e de informação variada, leva à gestão de projetos com impacto social para alcançar uma maior difusão dos resultados. Uma intervenção do historiador na comunidade é vital como parte de seu compromisso ético e social.

Este enfoque, que privilegia a necessária superação de uma disciplina que em muitos espaços culturais e nacionais teve uma posição arrogante e autossuficiente, é um dos pontos em que concordam os pesquisados que estão mais estreitamente vinculados à docência e às formas de comunicação social da disciplina.

A concepção de perda de visão do mundo como um todo foi atribuída por um dos entrevistados como consequência dos governos da época da Guerra Fria e das ditaduras na América Latina:

[...] o conseqüente esvaziamento na América Latina dos estudos de História. Essa política, das ditaduras que vivemos, não tinha interesse nos estudos históricos, era mais uma política de ocultamento. Durante as ditaduras militares, foram reduzidas as aulas de Literatura, a área da comunicação, de História, de Filosofia e de Sociologia. Só recentemente, tenta-se reintroduzir as aulas de Sociologia no nível médio, mas com carga horária completamente insuficiente. Então, não se cria massa crítica, e a geração que hoje estuda História é, em grande parte, uma geração amorfa. É necessário formar o pensamento crítico.

Esse pensamento mostra a dificuldade do historiador para promoção da formação básica do indivíduo e a perda que este tem da noção de

seu papel de agente de transformação social. Mostra a prevalência dos interesses econômicos e políticos frente às necessidades que as comunidades enfrentam para promover sociedades mais justas, menos desiguais e mais igualitárias. A perda da noção do tempo e do espaço na formação básica dos indivíduos em uma sociedade leva à aceitação de que o modelo estabelecido é mais importante do que a discussão do modelo em si.

Segundo Harvey (2011, p. 69), a geografia histórica do capitalismo «esteve marcada por uma fluidez e flexibilidade incríveis quanto à relação com a natureza, conjuntamente com amplas consequências inesperadas». Entre as consequências, refere-se aos limites absolutos da «relação metabólica com a natureza» que poderá ser superada ou ignorada pelas chamadas «crises ambientais».

Não há dúvidas de que o futuro é vislumbrado com problemas de dimensão planetária que se remetem às grandes contradições que o sistema apresenta nas relações capital-trabalho e alcançam a natureza humana. De acordo com os pesquisados, questões em torno ao equilíbrio da natureza, à mudança climática, aos avanços tecnológicos, à pobreza, à desigualdade social, ao crescimento da população, ao uso da biomedicina e da engenharia genética estarão orientando as discussões no futuro próximo. Também estarão como soluções as novas profissões, novos cursos, visão crítica e humanista da aprendizagem das ciências naturais, conhecimentos de energia quântica e da teoria da relatividade, entre outros.

Historiadores consultados responsabilizam o poder colonial pela destruição das culturas e pelas sequelas irrecuperáveis na História dos Andes e da América Latina. Alguns também mencionam a falta de valores na sociedade dominante frente às questões da diversidade, da alteridade na relação às diferenças. Estabelecem, portanto, a importância do ensino da História para superar essas visões e alertar a sociedade frente à necessidade de não temer fazer crítica, de fazer uso do método adequado, de visualizar a possibilidade de autoavaliação, de enfrentar os complexos de inferioridade em algumas culturas.

Também indicam novas possibilidades de divulgação do conhecimento usando diferentes técnicas, incluindo cinema, literatura, estética, as artes de forma geral, como formas de demonstração dos padrões do mundo. A História e as Ciências Sociais podem ajudar a população a entender os discursos do poder. Para enfrentá-los e reduzir o consumo

irônico, negligente e acrítico que alguns grupos sociais induzem como necessidade de conservação do sistema, é imprescindível o conhecimento interdisciplinar.

Nas diversas entrevistas realizadas com historiadores, constata-se que existe uma consciência que implica a revisão de competências próprias do ofício de historiador. Assumir as novas competências para atender as demandas contemporâneas implica a capacidade para repensar os fatos históricos entre o local e o global, a universalidade e os particularismos. O movimento entre essas esferas por meio de exercícios metodológicos pode promover novos espaços de crítica baseados na compreensão do funcionamento do sistema econômico, político e social. Alguns entrevistados destacam que os profissionais de História devem ser mais internacionalizados, com domínio de vários idiomas, com facilidades de mobilidade para entender os problemas globais atuais. (Colômbia, 2012). Um historiador chama a atenção sobre a importância do contato com as fontes. As fontes são uma contribuição para a produção de novos conhecimentos, porque não falam sozinhas: é tarefa do historiador transportar-se para onde estiverem e, assim «poder trabalhar para fazê-las falar».

A reflexão sobre os cenários futuros nos permite concluir com a necessária contribuição do historiador para a sociedade: teremos sociedades mais cosmopolitas, que demandarão uma maior consciência histórica sobre os problemas que ocorrem em seu interior e as crises gerarão a necessidade de mudar, criativamente, paradigmas dominantes. O historiador precisará ser capaz de dialogar mais fluidamente com as demais ciências para alimentar-se delas e interagir, para enriquecer sua capacidade crítica no tempo e no espaço. O desafio reside na confiança de poder cumprir essas funções.

5

Estratégias de Ensino, Aprendizagem e Avaliação de competências

O modelo de ensino baseado em competências parte da premissa da coerência entre o macro, meso e micro currículo. Por isso, o meta-perfil é um reflexo sintético do desdobramento das competências e dos resultados de aprendizagem associados; estes últimos são elementos-chave do perfil de graduado do estudante.

O grupo da área de História definiu o meta-perfil como segue:

O graduado do curso de História é um especialista no conhecimento e a compreensão crítica do passado humano, que entende a História como uma ciência em permanente construção, em diálogo com outras ciências. Conhece as principais correntes e teorias historiográficas; é capaz de empregar metodologias e técnicas para produzir conhecimento, comunicá-lo e transferi-lo com autonomia e responsabilidade para diversos públicos. Entende e realiza suas funções profissionais, contribuindo para a formação de uma sociedade baseada em valores cidadãos e que respeite a diversidade cultural.

Para alcançar o proposto no meta-perfil, uma competência acadêmica transversal necessária é a capacidade de abstração, análise e síntese. Justamente, é uma das competências angulares propostas na área de História e com que a equipe trabalhou para a elaboração do presente

relatório. Definimos como a *capacidade de entender, evidenciar e reconstruir processos históricos em sua complexidade para interpretá-los, explicá-los e compará-los de forma coerente, de acordo com um modelo estrutural, teórico e metodológico que corresponda às exigências acadêmicas do campo disciplinar da História.*

A esta competência genérica, associamos varias competências específicas; assim: *conhecimento e compreensão crítica da História como uma disciplina em permanente construção, através das distintas perspectivas historiográficas e das metodologias vinculadas às mesmas.*

É possível que as diferentes unidades acadêmicas dos distintos centros de educação universitária que oferecem o curso de História não tenham em seus documentos curriculares uma redação exata quanto à competência genérica e específica, como as anotadas. Porém, apesar dessas prováveis diferenças de enunciação formal, para o caso da formação de graduação no curso de História, as capacidades indicadas são angulares e estão presentes em conteúdo e compreensão nos perfis e detalhamentos curriculares das unidades que se orientam pelo sistema pedagógico baseado em competências, e centrado, portanto, nos estudantes.

5.1. Competência genérica, competência específica e resultados de aprendizagem

Depois de analisar o trabalho dos delegados dos diferentes países, foi possível observar que, à competência genérica e à competência específica selecionadas, estão associados diversos resultados de aprendizagem.

Identificamos duas tendências gerais. A primeira permitiu-nos observar que existe uma sequencialidade no desenvolvimento da competência, esta se encontra ligada ao nível de avanço no curso e pode estar assumida em uma única disciplina. Assim, conforme o estudante avança nos níveis do curso, também aumenta a complexidade dos resultados de aprendizagem associados à competência genérica. A outra tendência consiste em que não existe esta sequencialidade ligada ao nível de curso, mas que diferentes disciplinas pressupõem um resultado de aprendizagem e um nível de desenvolvimento. Desta forma, o estudante está exposto a diferentes ênfases de uma competência genérica em várias disciplinas e em vários níveis.

A seguir, são apresentados os resultados de aprendizagem identificados. Eles decorrem de uma reformulação e organização posterior à análise do que cada delegado analisou no plano de estudos de seu caso. Por este motivo, alguns resultados de aprendizagem apresentados não constam em um caso específico, mas estão identificados em um exercício de transversalidade para o presente trabalho. Foram organizados de acordo com níveis de desenvolvimento inicial, médio e alto, e reformulados para que abarquem o exposto nos distintos estudos de caso.

Competência genérica: capacidade de abstração, análise e síntese

Competências específicas coligadas: conhecimento e compreensão crítica da História como uma disciplina em permanente construção, através das distintas perspectivas historiográficas e das metodologias vinculadas às mesmas.

Resultado de aprendizagem: Entender, evidenciar e reconstruir procesos históricos em sua complexidade para interpretá-los, explicá-los e compará-los de forma coerente, de acordo com um modelo estrutural, teórico e metodológico que corresponda às exigências académicas do campo disciplinar da História.

a) **Nível de complexidade inicial:**

1. Identifica articuladores do discurso.
2. Identifica modos específicos de argumentação.
3. Argumenta de diversas formas corretas em forma escrita e oral.
4. Identifica a estrutura, hipótese e conceitos centrais de um texto académico.
5. Planifica a redação de um texto académico.
6. Realiza textos de perfil académico simples.
7. Identifica traços gerais do cenário disciplinar da História em um contexto ocidental e local.

8. Identifica os diferentes tipos de fontes históricas.
9. Realiza pesquisa e fichamento de fontes históricas e bibliográficas em diversos repositórios.
10. Realiza o tratamento de fontes históricas em um contexto de pesquisa inicial.

b) Nível de complexidade médio:

1. Diferencia as distintas correntes historiográficas no contexto global, regional e local de produção.
2. Diferencia as distintas metodologias envolvidas em uma corrente historiográfica no contexto global, regional e local de produção.
3. Realiza comparações de argumentos entre textos acadêmicos.
4. Realiza exercícios de comparação entre textos, quanto a conceitos e hipóteses.
5. Identifica as características do lugar, a prática e a redação do trabalho histórico.
6. Aplica tratamento metodológico a fontes históricas e bibliográficas.
7. Inter-relaciona hipótese e conceitos de distintos textos acadêmicos em relação a uma temática comum de forma crítica.
8. Realiza um texto explicativo de corte acadêmico em torno a uma pergunta central de pesquisa.

c) Nível de complexidade alto:

1. Questiona argumentações teóricas de uma tendência historiográfica.
2. Formula argumentos próprios sobre hipótese e uso de conceitos.

3. Inter-relaciona fontes bibliográficas.
4. Indaga sobre fontes históricas, contextuais e teóricas em relação a uma temática determinada.
5. Diferencia um argumento teórico de outro.
6. Aplica conceitos para a interpretação de processos históricos.
7. Realiza ensaios e monografias de corte acadêmico complexo para responder a uma pergunta de pesquisa.

5.2. Recomendações

Nos distintos casos apresentados pelos delegados, fica evidente que existem duas tendências marcadas quanto ao desenvolvimento dos níveis de resultado de aprendizagem associados a uma competência determinada. A primeira é a sequencialidade por nível de curso e nível de desenvolvimento associado; a segunda, é a ênfase de resultado de aprendizagem assumida em uma matéria determinada. O exercício de reformulação e organização permite observar que existem resultados de aprendizagem e níveis de desenvolvimento inicial, médio e alto comuns a todos os casos apresentados.

Recomendamos que nos primeiros níveis do curso os resultados de aprendizagem iniciais sejam abordados de forma integral, para que em níveis médios do curso os estudantes não encontrem lacunas teóricas, práticas ou enfoques que impeçam um entendimento completo dos resultados esperados no nível de desenvolvimento seguinte. Além disso, é pertinente que nos níveis intermediários do curso os resultados de aprendizagem sejam trabalhados exaustivamente para que o estudante chegue ao ciclo final de sua formação de graduação com a bagagem necessária para desenvolver uma alta complexidade do resultado de aprendizagem esperado.

Assim, podemos observar a particularidade de cada currículo e de cada tendência, partindo de um ponto comum que respeite tanto a sequencialidade como a ênfase de um resultado de aprendizagem associado a uma determinada competência.

5.3. Resultados de aprendizagem e estratégias de ensino

Para esta seção, foram adotados exemplos específicos que não podem expressar a diversidade total das propostas de cada um dos delegados, mas o grupo considerou que refletem uma ligação clara entre resultado e estratégia.

Para identificar exemplos de estratégias de ensino associadas aos resultados de aprendizagem, partiu-se do mecanismo de reformulação e organização posterior à análise do que cada delegado analisou no plano de estudos de seu caso.

a) *Associadas a resultados de aprendizagem de nível inicial*

Resultado de aprendizagem	Estratégias de ensino e aprendizagem
1. Identifica articuladores do discurso.	Reconhece e analisa conectores lógicos em textos acadêmicos e literários.
2. Identifica modos específicos de argumentação.	Desenvolve exercícios na aula nos quais se examinam diferentes estilos de argumentação.
3. Argumenta, de diversas maneiras corretas, de forma escrita e oral.	Preparar um programa argumentativo para defender ideias em um exercício verbal definido.
4. Identifica a estrutura, a hipótese os conceitos centrais de um texto acadêmico.	Extrair a estrutura expositiva, a hipótese e os conceitos específicos de artigos acadêmicos.
5. Planeja a redação de um texto acadêmico.	Estabelecer, em exercícios de aula, temáticas de pesquisa com coerência interna e estrutura acadêmica.
6. Redige textos acadêmicos simples.	Fazer exercícios de escritura abordando temáticas determinadas na classe.
7. Identifica temas gerais do cenário disciplinar da História no contexto ocidental e local.	Ler e debater textos que ofereçam uma visão panorâmica do cenário disciplinar da História no contexto ocidental e local.
8. Identifica os diferentes tipos de fontes históricas.	Fazer exercícios de interpretação com fontes históricas visuais, orais, documentos escritos, entre outros.

Resultado de aprendizagem	Estratégias de ensino e aprendizagem
9. Realiza pesquisa e fichamento de fontes históricas e bibliográficas em diversos repositórios.	Estimular o trabalho autônomo do estudante para a busca em repositórios de acordo com uma temática de pesquisa e pautas orientadas pelo docente.
10. Realiza o tratamento de fontes históricas em um contexto de pesquisa inicial.	Empreender uma micropesquisa usando fontes orais sobre um tema estabelecido em consenso grupal, em um marco temporal anterior a 1940.

b) Associada a resultados de aprendizagem de nível médio

Resultado de aprendizagem	Estratégia de ensino e aprendizagem
1. Diferencia as distintas correntes historiográficas no contexto global, regional e local de produção.	Ler obras selecionadas que representem tendências historiográficas em um contexto global, regional e local de produção.
2. Diferencia as distintas metodologias envolvidas em uma corrente historiográfica no contexto global, regional e local de produção.	Fazer exercícios de aplicação de tratamento metodológico a um tema, de acordo com uma tendência historiográfica.
3. Realiza comparações de argumentos entre textos acadêmicos.	Apresentar paralelos entre os argumentos apresentados em textos lidos pelos estudantes.
4. Realiza exercícios de comparação entre textos quanto a conceitos e hipóteses.	Analisar por escrito o uso ou desenvolvimento de conceitos específicos, assim como de hipóteses apresentadas por distintos autores revisados em leituras.
5. Identifica as características do lugar, a prática e a redação do trabalho histórico.	Ler e debater textos acadêmicos que analisem a operação historiográfica em termos de lugar, prática e redação.
6. Aplica tratamento metodológico a fontes históricas e bibliográficas.	Realizar exercícios de pesquisa, sobre um tema definido, no qual os estudantes apoiem seus resultados em fontes históricas.

Resultado de aprendizagem	Estratégia de ensino e aprendizagem
7. Inter-relaciona hipótese e conceitos de distintos textos acadêmicos em relação a uma temática comum de forma crítica.	Comparar textos selecionados de distintos acadêmicos em relação a conceitos e hipóteses de trabalho pontuais.
8. Realiza um texto explicativo de corte acadêmico em torno a uma pergunta central de pesquisa.	Adiantar oficinas de orientação para realizar uma dissertação de âmbito acadêmico complexo.

c) *Associada a resultados de aprendizagem de nível alto*

Resultado de aprendizagem	Estratégia de ensino e aprendizagem
1. Questiona argumentações teóricas de uma tendência historiográfica.	Propor discussões guiadas de leituras de diversas tendências historiográficas.
2. Formula argumentos próprios sobre hipótese e uso de conceitos.	Exercícios de aplicação ou análise propositiva de conceitos e hipóteses em problemas de pesquisa.
3. Inter-relaciona fontes bibliográficas.	Propor a leitura de obras que tratem sobre um mesmo tema e analisá-las posteriormente em conjunto.
4. Indaga sobre fontes históricas, contextuais e teóricas em relação a uma temática determinada.	Encaminhar o trabalho autônomo do estudante com exercícios de busca de fontes históricas em diferentes repositórios em relação à temática definida.
5. Diferencia um argumento teórico de outro.	Debater de forma pormenorizada duas obras de âmbito histórico que trabalhem sobre uma mesma problemática.
6. Aplica conceitos para a interpretação de processos históricos.	Propor o desenvolvimento de um exercício aprofundado em que sejam aplicados conceitos em problemáticas de pesquisa.
7. Realiza ensaios e monografias de corte acadêmico complexo para responder a uma pergunta de pesquisa.	Oferecer oficinas para desenvolvimento da prática de pesquisa e redação, com acompanhamento de um docente.

Nas estratégias de ensino e aprendizagem vinculadas aos diversos resultados de aprendizagem, podem ser esboçadas as seguintes tendências, independentemente do nível de desenvolvimento do resultado de aprendizagem:

- Leituras ligadas a uma análise, exposição e/ou debate posterior, orientado em sala de aula.
- Trabalho autônomo do estudante com exercícios de busca de fontes históricas em repositórios.
- Exercícios de inter-relação e/ou comparação entre diversas correntes e/ou autores estudados em textos ou outros meios de difusão.
- Exercícios de prática de pesquisa e redação, monitorada em sala de aula.

5.4. Recomendações

Pode-se observar que, de forma geral, as estratégias de ensino e aprendizagem apoiam-se na triangulação leitura-pesquisa-redação, refletindo assim um dos processos fundamentais da prática de pesquisa na disciplina histórica. Embora isso possa ser visto como um ponto forte, também seria possível pensar que o estudante está exposto a um certo isolamento entre sala-repositório-espço de trabalho autônomo fechado. Na verdade, se analisarmos apenas as estratégias de ensino, provavelmente chegaríamos a essa conclusão de forma errada.

Justamente, deve-se considerar as denominadas «atividades extracurriculares», em que os estudantes participam por solicitação do professor ou por iniciativa própria, assistindo a conferências, ou com participação em seminários, mesas redondas, eventos programados em museus, exposições de diversas naturezas, entre outros. É pouco frequente que este tipo de espaços em que o *know-how* se constrói sejam incorporados nas estratégias de ensino. Por isso, ficam fora do mensurável em posteriores estratégias de avaliação, mas permanecem dentro do realizado como parte da formação dos estudantes.

Do anterior, pode-se concluir a necessidade de incluir este tipo de espaços nas estratégias de ensino. Também se observa a pertinência de pensar em outros recursos, como as videoconferências, as saídas de campo

para determinados lugares, para motivar a geração ou relação das perguntas históricas com o presente, o aprofundamento da análise de material não escrito, entre outras, como parte da formação do estudante.

5.5. Estratégias de ensino-aprendizagem, e estratégias de avaliação

De forma semelhante ao exercício anterior, partiu-se do mecanismo de reformulação e organização posterior à análise do que cada delegado analisou no plano de estudos de seu caso para identificar exemplos de estratégias de avaliação associadas às estratégias de ensino.

Novamente, deve-se advertir que, para esta seção, foram adotados exemplos específicos que não podem expressar a diversidade total das propostas de cada um dos delegados, mas o grupo considerou que refletem uma ligação clara entre as duas estratégias.

a) *Associadas a resultados de aprendizagem de nível inicial*

Estratégia de ensino e aprendizagem	Estratégia de avaliação
Reconhecer e analisar conectores lógicos em textos acadêmicos e literários.	Exame de múltipla escolha para identificação de diferentes tipos de conectores lógicos em textos acadêmicos.
Desenvolver exercícios em sala de aula nos quais sejam examinados diferentes estilos de argumentação.	Realização de um texto que opte por um tipo de argumentação para refutar ou apoiar um ponto de vista.
Preparar um esquema argumental para defender ideias em um exercício verbal definido.	Debate em duas equipes com uso de esquema argumental trabalhado, em posições contrárias em relação a um tema determinado.
Extrair a estrutura expositiva, hipótese e conceitos específicos de artigos acadêmicos.	Defesa de cada artigo acadêmico, incluindo explicar a estrutura, a hipótese e os conceitos principais.
Estabelecer, em oficinas em sala de aula, temáticas de pesquisa com coerência interna e estrutura acadêmica.	Entrega de um esquema temático em relação a um tema determinado pelo docente previamente.
Adiantar exercícios de redação abordando temáticas determinadas em classe.	Entrega de esquemas subtemáticos e desenvolvimento escrito.

Estratégia de ensino e aprendizagem	Estratégia de avaliação
Ler e debater textos que ofereçam um panorama do cenário disciplinar da História em um contexto ocidental e local.	Exame de análise de propostas historiográficas de três autores.
Fazer exercícios de interpretação com fontes históricas visuais, orais, documentos escritos, entre outros.	Exposição estruturada e crítica do tipo de tratamento realizado em cinco fontes históricas.
Estimular o trabalho autônomo do estudante para a busca em repositórios de acordo com uma temática de pesquisa e pautas orientadas pelo docente.	Entrega de relatório de fontes históricas consultadas em dos repositórios da cidade.
Empreender uma micro pesquisa usando fontes orais sobre um tema estabelecido em consenso grupal, em um marco temporal no anterior a 1940.	Realização de entrevistas com duas pessoas, transcrição e relatório em relação ao tema estabelecido, com temas definidos pelo docente.

b) *Associadas a resultados de aprendizagem de nível médio*

Estratégia de ensino e aprendizagem	Estratégia de avaliação
Ler obras historiográficas selecionadas que representem tendências historiográficas em um contexto global, regional e local de produção.	Explicação oral ou escrita das tendências historiográficas presentes nas obras propostas, em seu contexto de produção.
Fazer exercícios de aplicação de tratamento metodológico a um tema de acordo a uma tendência historiográfica.	Apresentação em equipe sobre aplicação hipotética de tratamentos metodológicos de um tema determinado de acordo a uma tendência historiográfica.
Apresentar paralelos entre os argumentos apresentados em textos lidos pelos estudantes.	Demonstrar de forma oral semelhanças e/ou diferenças entre os argumentos apresentados por dois autores que tratam uma mesma temática.
Analisar por escrito o uso ou desenvolvimento de conceitos específicos, assim como de hipóteses apresentadas por distintos autores revisados em leituras.	Apresentar um ensaio descritivo sobre conceitos específicos e hipóteses apresentadas por diferentes autores.
Ler e debater textos acadêmicos que analisem a operação historiográfica em termos de lugar, prática e redação.	Exame baseado em análise de trechos de obras que reflitam um questionamento do lugar, prática e redação na disciplina histórica.

Estratégia de ensino e aprendizagem	Estratégia de avaliação
Realizar exercícios de pesquisa, em um tema definido, no qual os estudantes apoiem seus resultados em fontes históricas.	Exposição que analise o possível uso de cinco fontes históricas que contribuam para a explicação do tema selecionado.
Comparar textos selecionados de diferentes acadêmicos em relação a conceitos e hipóteses de trabalho pontuais.	Ensaio explicativo de perfil acadêmico complexo.
Adiantar oficinas de orientação para chegar a uma dissertação de perfil acadêmico complexo.	Relatórios sobre o avanço por etapas da pesquisa.

c) *Associadas a resultados de aprendizagem de nível alto*

Estratégia de ensino e aprendizagem	Estratégia de avaliação
Propor discussões guiadas de leituras de diversas tendências historiográficas.	Exposições orais individuais de um tema tratado nas diferentes leituras.
Exercícios de aplicação ou análise propositiva de conceitos e hipóteses em problemas de pesquisa.	Desenvolvimento de ensaios em torno a problemáticas de pesquisa propostas, aplicando conceitos e hipóteses a partir de textos acadêmicos consultados.
Propor a leitura de obras que tratem sobre um mesmo tema e analisá-las posteriormente em conjunto.	Apresentação de um ensaio de análise explicando a inter-relação entre distintas fontes bibliográficas lidas em classe.
Encaminhar o trabalho autônomo do estudante com exercícios de busca de fontes históricas em diferentes repositórios com uma temática definida.	De acordo com uma temática proposta, relatório de busca de fontes históricas em distintos repositórios.
Debater de forma pormenorizada duas obras de âmbito histórico que trabalhem sobre uma mesma problemática.	Exposições de estudantes que assumam e defendam, ou que rechacem e refutem, posturas teóricas de autores estudados.
Propor o desenvolvimento de um exercício aprofundado em que sejam aplicados conceitos em problemáticas de pesquisa no entorno local.	Ensaio que justifique a utilização de um conceito em uma problemática de pesquisa.

Estratégia de ensino e aprendizagem	Estratégia de avaliação
Oferecer oficinas de desenvolvimento da prática de pesquisa e redação, com acompanhamento de um docente.	Relatórios que analisem o processo desenvolvido nas oficinas para chegar à redação de um texto de perfil acadêmico complexo.

5.6. Recomendações

Podemos observar que, de forma geral, as estratégias de avaliação enfatizam a prática de capacidades de redação e verbais de perfil acadêmico. O docente concentra sua atenção em avaliar os resultados da triangulação enunciada anteriormente: leitura-pesquisa-redação. Por isso, é possível ver uma coerência necessária entre esses pontos.

A comunicação a partir da redação e da exposição verbal, estruturadas academicamente, é sem dúvida um dos pilares formativos na disciplina histórica. Portanto, pode-se entender e avaliar apropriadamente o peso associado à competência genérica abordada, ou seja, à capacidade de abstração, análise e síntese.

Contudo, devemos enfatizar novamente a participação dos estudantes em conferências, seminários, mesas redondas, museus, exposições, entre outros, porque estes continuarão sendo entendidos como «atividades extra curriculares», se não forem criadas estratégias de avaliação para entendê-los como espaços válidos de construção de conhecimento especializado (*know-how*). É claro que, acima de tudo, devem ser vistos como oportunidades legítimas para incorporar estratégias de ensino e aprendizagem que ofereçam um ferramental básico e uma ponte entre o estudante e o espaço social em que o curso se insere, o *know-how* de sua disciplina e o diálogo com o presente.

É por isso que insistimos na necessidade de incluir este tipo de espaços dentro das estratégias de ensino e aprendizagem, associando estratégias de avaliação de diferente natureza. Assim, é concedido um necessário papel protagonista para outras formas de comunicação acadêmica e social ligadas ao presente, a outro tipo de públicos, a novos cenários que podem nascer desta abertura no caminho de aquisição e prática dos resultados de aprendizagem.

6

Bibliografía e documentos

CAMPOS, Darío (2011). «Definición de competencias internacionales: experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el Proyecto Alfa Tuning Europa-América Latina». Em: *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. V. 2, No. 4, pp. 77101.

GONZÁLEZ, J. e WAGENAAR, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe: informe Final Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ, J. e WAGENAAR, R. (2006). *Estructura Educativa Tuning II en Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ, J. e WAGENAAR, R.; BENEITONE, P.; MARTY, M. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final —Proyecto Tuning— América Latina, 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto e Universidade de Groningen.

HARVEY, David (2011). *O enigma do Capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (1.ª, 2005, Buenos Aires). *Documento 1*. Buenos Aires, Proyecto Tuning América Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2.ª, 2005, Belo Horizonte). *Documento 2*. Belo Horizonte, Proyecto Tuning América Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (3.ª, 2005, San José, Costa Rica). *Documento 3*. San José, Costa Rica, Proyecto Tuning América Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (4.^a, 2006, Bruxelas). *Documento 4*. Bruxelas, Proyecto Tuning America Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (5.^a, 2007, México, D.F). *Documento 5*. México, D.F, Proyecto Tuning America Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL (1.^a, 2011, Bogotá). *Documento 1*. Bogotá, Proyecto Tuning America Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL (2.^a, 2011, Guatemala). *Documento 1*. Guatemala, Proyecto Tuning America Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL (3.^a, 2012, Santiago de Chile). *Documento 1*. Santiago de Chile, Proyecto Tuning America Latina.

REUNIÓN GENERAL PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL (4.^a, 2012, Bruxelas). *Documento 4*. Bruxelas, Proyecto Tuning America Latina.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2005.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. Ed. São Paulo: Cortez.

SEMINARIO INTERNACIONAL. CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS (2005) *Informe final*. Barranquilla, Colômbia: Seminario Internacional. Currículo Basado en Competencias.

THERBORN, Göran (2012). *El mundo: una guía para principiantes*. México: Oceano.

VELÁZQUEZ, M. (2011). «Learning and teaching history: a Latin American perspective». Em CLIOHWORLD (ed.). *CLIOHWORLD. Sixth Plenary Conference and Working Meeting*. Lisboa, Red academica de Historia Europea CLIOHWORLD.

Sites da internet

EUROPEAN COMMISSION. EDUCATION & TRAINING (s.f.). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Acessado em fevereiro de 2012, em http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningpolicy/ects_em.htm.

- TUNING, EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (s.f.). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Acessado em janeiro de 2012, em http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION. EDUCATION & TRAINING (s.f.). *The Bologna Process: Towards the European Higher Education Area*. Obtido em fevereiro de 2012 em http://ec.europa.eu/education/highereducation/bologna_en.htm
- EUROCLIO: EUROPEAN ASSOCIATION OF HISTORY EDUCATORS (s.f.). *Euroclío*. Acessado em janeiro de 2012, em <http://www.euroclio.eu/new/index.php>.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2009). *ECTS Users' Guide*. Bruxelas. Acessado em fevereiro de 2012, em http://www.clioeworld.net/docs/ects_guide_en.pdf.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (s.f.). *Tuning*. Acessado em dezembro de 2011, em <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
- TUNING AMÉRICA LATINA (s.f.). *Tuning América Latina: documentos*. Acessado em dezembro de 2011, em http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191.
- PROYECTO TUNING (s.f.). *Template for summary of Tuning subject area findings. History*. Acessado em janeiro de 2012, em http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Template_History.pdf.

7

Lista de contatos da área de História

<p>Coordenador da área de História:</p> <p>Darío Campos Rodríguez</p> <p>Universidad Nacional de Colombia (Colômbia) dcamposro@unal.edu.co</p>	
<p>Brasil Vânia Beatriz Merlotti Heredia</p> <p>Universidade de Caxias do Sul (UCS) VBMHered@ucs.br</p>	<p>Chile Guillermo Bravo Acevedo</p> <p>Academia Nacional de Estudios Políticos e Estratégicos gbravo@anepe.cl</p>
<p>Chile Fernando Purcell Torretti</p> <p>Pontificia Universidad Católica de Chile fpurcell@uc.cl</p>	<p>Cuba Eurídice Gonzalez Navarrete</p> <p>Universidad de La Habana euridice@ffh.uh.cu</p>
<p>Equador Sofia Isabel Luzuriaga Jaramillo</p> <p>Pontificia Universidad Católica del Equador siluzuriaga@puce.edu.ec</p>	<p>Guatemala Ricardo Danilo Dardón Flores</p> <p>Universidad de San Carlos de Guatemala danilodar@yahoo.com</p>

Italia Katherine Isaac Universit� di Pisa isaacs@stm.unipi.it	México Marco Antonio Velazquez Albo Benemérita Universidad Aut�noma de Puebla marcovelazquez@hotmail.com
México Francisco Javier Fern�odez Repetto Universidad Aut�noma de Yucatán frepetto@uady.mx	Portugal Joaquim Ramos de Carvalho Universidade de Coimbra joaquim@dei.uc.pt

Para obter mais informa es sobre o projeto Tuning:

Coordenadores Gerais do Projeto Tuning	
Julia González juliamaria.gonzalez@deusto.es	Robert Wagenaar r.wagenaar@rug.nl

Pablo Beneitone (Diretor)

International Tuning Academy
Universidad de Deusto
Avda. de las Universidades, 24
Bilbao 48007
Tel. +34 94 413 9467
Espanha
pablo.beneitone@deusto.es



Cofinanciado pela



Comissão
Europeia