JEINNI KELLY PEREIRA PUZIOL

EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS INTER-REGIONAIS: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Gladys Beatriz Barreyro

SÃO PAULO
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378 P994e	Puziol, Jeinni Kelly Pereira Educação superior e políticas inter-regionais: um estudo sobre o Projeto Alfa *Tuning* América Latina nas universidades brasileiras / Jeinni Kelly Pereira Puziol; orientação Gladys Beatriz Barreyro. São Paulo: s. n., 2017. 186 p.; ils.; grafs.; anexos; apêndices Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Ensino superior 2. Projeto educacional 3. Universidade 4. Política educacional 5. Politícas inter-regionais 6. Projeto Alfa *Tuning* América Latina I. Barreyro, Gladys Beatriz, orient.

JEINNI KELLY PEREIRA PUZIOL

EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS INTER-REGIONAIS: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Aprovada em: 07 de abril de 2017

Banca examinadora

Profª. Drª. Gladys Beatriz Barreyro
Instituição: USP/FE/EACH
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Instituição: UFG/FE
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Instituição: UFSCAR-Sorocaba/PPGEd
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani
Instituição: USP/FE/EDA
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Drª. Valéria Cazetta
Instituição: USP/EACH
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Gladys Beatriz Barreyro, pela paciência, confiança e respeito ao meu estilo neste processo.

À banca de exame de qualificação, João Ferreira de Oliveira e Wilson Mesquita de Almeida, pelas contribuições e duras críticas que foram valiosas para continuidade da pesquisa.

Aos professores: João Ferreira de Oliveira, Paulo Gomes Lima, Afrânio Mendes Catani, Valéria Cazetta, Otília Barbosa Seiffert, José Carlos Rothen, Maria Clara di Pierro, José Marcelino de Rezende Pinto e Alessandro Soares da Silva por aceitarem compor a banca examinadora de defesa.

Aos professores: Romualdo Luis Portela de Oliveira, César Minto, Mário Luiz Neves de Azevedo e Terezinha Oliveira, com os quais aprendi sobre pesquisa e Educação.

Aos colegas de pós-graduação: Tatiana Carence Martins, Camila Cuadrado, Emanuel Meque Antonio, Gabriela de Camargo Hizume e Fábio Luciano Costa, pelas discussões e companhia.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da FEUSP.

Aos docentes entrevistados, que possibilitaram a pesquisa de campo desta tese.

Ao Departamento de Geografia da UEM, em especial às professoras Deise Regina Elias Queiroz e Yolanda Shizue Aoki, que organizaram meus horários de aula, quando fui professora temporária, de modo a propiciar a realização das disciplinas do Doutorado.

Ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, em especial as professoras Jani Alves da Silva Moreira, Aparecida Meire Calegari Falco, Maria Eunice França Volsi e Maria Aparecida Cecílio, companheiras da área de Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Aos meus alunos do Colégio Geração de Astorga e dos cursos de Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Letras, Matemática, Educação Física, Artes Visuais, Ciências Sociais e Filosofia da UEM. São pessoas que me inspiram e me fazem lutar por um mundo mais justo. Em especial à Nayara Lopes Modesto, pelo auxílio com as traduções.

Aos meus alunos do MST do curso de Pedagogia do Campo – Turma Iraci Salete Strozak: os desafios que vocês me colocaram foram alimento para esta tese e para a vida.

Ao Professor Juliano Bezerra, representando o espírito do jogo e as quadras de tênis, que dissiparam ao menos parte de minha ansiedade para dar potência à escrita da tese tornando-a mais leve.

Ao Edivaldo Antônio Tarozo, parceiro sempre fundamental em minha vida, pelo apoio e incentivo constante. Este trabalho tem esforços seus também.

À amiga Janete Aparecida de Lima, que foi essencial na minha história pessoal e profissional.

Às amigas Edméia Aparecida Ribeiro e Maria Cristina Cavaleiro, pelo carinho, companhia, preocupação e acolhida na nova fase da minha vida.

Às amigas Irizelda Martins de Souza e Silva e Angela Mara de Barros Lara. Incentivadoras importantes da minha trajetória acadêmica.

Às amigas Lúcia Augusto e Marlene Ulian, pelos risos e conversas que sempre fizeram eu me sentir mais humana.

Aos amigos: Bruna Caroline Martins, pelo amor e carinho que fortalece; e Luis Augusto Solheid Scherer, pela sinceridade que contagia.

Ao meu irmão, Sidnei Puziol Junior, pelo amor em meio a pontapés e provocações.

Aos meus pais, Leidinéia Pereira e Sidnei Puziol, que me ensinaram a ser livre.

À Ana Cristina Teodoro da Silva, minha companheira. Sua sensibilidade de professora e pesquisadora me ajudou com que essa tese ficasse menos enquadrada e se tornasse travessia. Pela paciência desmedida, pelo olhar que acolhe, pelos dados de realidade, pelos risos e choros, pelas águas com coloração azul e amarela. Pelo amor de literatura, que sim, existe. Obrigada por me ajudar a entender que “enquanto o tempo não trouxer teu abacate, amanhecerá tomate e anoitecerá mamão”.

“Hoje é hoje, amanhã será amanhã, é hoje que tenho a responsabilidade, não amanhã, se estiver cega, Responsabilidade de quê, A responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam, Não podes guiar nem dar de comer a todos os cegos do mundo, Deveria, Mas não podes, Ajudarei no que estiver ao meu alcance”
José Saramago

RESUMO

PUZIOL, J. K. P. **Educação Superior e políticas inter-regionais**: um estudo sobre o Projeto Alfa *Tuning* América Latina nas universidades brasileiras. 2017. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente tese discute a implementação do Projeto Alfa *Tuning* América Latina no Brasil, bem como se, e de que maneira, suas diretrizes foram incorporadas ao contexto da prática das universidades brasileiras participantes. O Projeto Alfa *Tuning* América Latina de acordo com os documentos oficiais, é uma proposta de afinação do ensino superior latino-americano e europeu, a partir de uma metodologia baseada na noção de competências e de uma rede de comunidades de aprendizagem. Desenvolvido em duas fases, a primeira, entre 2004 e 2007 e a segunda, entre 2011 e 2014, o Projeto Alfa *Tuning* América Latina integra as políticas de desenvolvimento e cooperação internacional da União Europeia e é financiado pela Comissão Europeia. Para análise do processo de implementação das diretrizes do Projeto Alfa *Tuning* América Latina nas universidades brasileiras participantes, considerando o cenário de governança multiescalar, os ajustes estruturais e espaço-temporais econômicos, políticos e sociais, foram estudados os relatórios oficiais do Projeto Alfa *Tuning* América Latina, realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes da segunda fase do Projeto e analisados os projetos pedagógicos de seis cursos de graduação em universidades do Brasil. O referencial teórico da tese está pautado no ciclo de políticas e na análise das políticas inter-regionais de educação superior vinculadas ao entendimento da lógica global do modo de produção capitalista, sustentado-se, principalmente, nos seguintes autores: Bowe e Ball (1992), Ball (2012) e Harvey (2003; 2006; 2011; 2013). Este referencial permitiu compreender a relação do Projeto Alfa *Tuning* América Latina com seu contexto de influência (cenário de acumulação capitalista), contexto de elaboração da política (cenário da União Europeia) e contexto da prática (universidades brasileiras participantes). Desse modo, constatou-se que o Projeto Alfa *Tuning* América Latina é uma das ações de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de políticas educacionais da União Europeia, que no cenário de governança multiescalar supera fronteiras nacionais para suprir as demandas do mercado global, em que a educação superior, pautada na competitividade, é vista como impulsionadora do desenvolvimento econômico. Verificou-se que o Projeto Alfa *Tuning* América Latina foi introduzido no Brasil fora dos marcos regulatórios do Estado, sendo acordado com universidades e docentes, desenvolvido a partir de redes políticas e não de decretos ou políticas públicas e que a implementação de suas diretrizes nas universidades brasileiras ocorreu de maneira pontual e discursiva. Entretanto, dada a complexidade das políticas inter-regionais que integram a dinâmica das regiões e das redes, os resultados do Projeto Alfa *Tuning* América Latina não podem ser dimensionados apenas pela implementação de suas diretrizes a curto prazo, mas também pelo seu potencial de influência nas políticas nacionais, pela adoção de conceitos, diagnósticos e metodologias e também pela possibilidade de legitimar outras políticas.

Palavras-chave: Educação Superior; Políticas inter-regionais; Projeto Alfa *Tuning* América Latina; Competências; União Europeia; Governança multiescalar.

ABSTRACT

PUZIOL, J. K. P. **Higher Education and Interregional Policies:** a study on the Alfa Tuning Latin America Project in Brazilian universities. 2017. 186 pp. Doctoral thesis. (Ph.D. in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

This thesis discusses the implementation of the Alfa Tuning Latin America Project in Brazil, as well as if – and in what way – its guidelines have been incorporated in the context of practice of the participating Brazilian universities. According to official documents, Alfa Tuning Latin America Project is a proposal to fine-tune both Latin American and European higher education, while having a methodology based on the notion of competencies and a network of learning communities as starting points. Alfa Tuning Latin America Project has been developed in two phases: the first one between 2004 and 2007, and the second between 2011 and 2014; it is part of the European Union's international cooperation and development policies and it is funded by the European Commission. In order to analyze the implementation process of Alfa Tuning Latin America Project guidelines within the participating Brazilian universities, while taking into account the multi-level governance scenario, as well as structural and spatio-temporal adjustments of social, political and economic order, Alfa Tuning Latin America Project official reports have been studied, semi-structured interviews have been conducted with participants in the second phase of the Project and the pedagogical projects of six undergraduate programs from Brazilian universities have been reviewed. The theoretical framework of this thesis is guided by the policy cycle approach as well as by the analysis of higher education interregional policies linked to the understanding of the global logic of capitalism, while mainly drawing on the following scholars: Bowe and Ball (1992), Ball (2012) and Harvey (2003; 2006; 2011; 2013). This framework has enabled the understanding of the relation between Alfa Tuning Latin America Project and its context of influence (scenario of capitalist accumulation), its context for the development of the policy (European Union scenario) and its context of practice (participating Brazilian universities). In this way, we found out that Alfa Tuning Latin America Project is one of the actions taken by the European Union for the territorialization, deterritorialization and reterritorialization of educational policies, which in the multi-level governance scenario overcomes national borders toward meeting the demands of the global market, where higher education, featured by competitiveness, is seen as a driver of economic development. We observed that Alfa Tuning Latin America Project has been introduced in Brazil regardless of State's regulatory frameworks by being agreed among universities and academics, while being developed through political networks rather than decrees or public policies and also that the implementation of its guidelines in Brazilian universities has happened in a specific and discursive way. Given the complexity of the interregional policies comprised in the dynamics of regions and networks, however, the results of Alfa Tuning Latin America Project cannot be merely assessed by the short-term implementation of its guidelines, but also by its potential of influence on national policies through the adoption of concepts, diagnoses and methodologies, as well as through the possibility to legitimize other policies.

Keywords: Higher Education; Interregional Policies; Alfa Tuning Latin America Project; Competences; European Union; Multi-level governance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – Principais Blocos Econômicos Regionais 46
Figura 2 – Espacialização das Instituições de Ensino Superior 64
Figura 3 – Espacialização do projeto Tuning globalmente 74
Figura 4 – Organograma do Projeto Alfa Tuning América Latina 93

Lista de Quadros

Quadro 1 – Fases do Projeto Tuning Estruturas Educativas na Europa (TEEE) 65
Quadro 2 – Competências genéricas do Tuning Estruturas Educativas na Europa (TEEE) 68
Quadro 3 – Modelo Tuning para a compatibilização da educação superior europeia 71
Quadro 4 – Estrutura metodológica do Projeto Alfa Tuning América Latina 82
Quadro 5 – Competências gerais por grau de importância – docentes e empregadores 84
Quadro 6 – Competências gerais por grau de importância – discentes e graduados 84
Quadro 7 – Atores consultados para a definição das competências específicas – 1ª fase do Projeto Alfa Tuning América Latina 86
Quadro 8 – Atores consultados para a definição das competências específicas – 2ª fase do Projeto Alfa Tuning América Latina 86
Quadro 9 – Abrangência do Projeto Alfa Tuning América Latina por países e Instituições de Educação Superior 91
Quadro 10 – Síntese de reuniões da 1ª fase do Projeto Alfa Tuning América Latina 96
Quadro 11 – Síntese das reuniões da 2ª fase do Projeto Alfa Tuning América Latina 97
Quadro 12 – Síntese da proposta do Projeto Alfa Tuning América Latina 98
Quadro 13 – Recorte da pesquisa de campo 105
Quadro 14 – Categorias e subcategorias de análise 107
Quadro 15 – Espacialização geográfica das universidades participantes do Projeto Alfa Tuning América Latina no Brasil 110
Quadro 16 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil 128
Quadro 17 – Competências correspondentes entre o Curso de Engenharia Civil e o Projeto Alfa Tuning América Latina 130
Quadro 18 – Núcleo de formação específica – Curso de Engenharia Civil 131
Quadro 19 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Direito 136

Quadro 20 – Competências genéricas correspondentes entre o Curso de Direito e o Projeto Alfa Tuning América Latina.....137
Quadro 21 – Competências específicas correspondentes entre o Curso de Direito e o Projeto Alfa Tuning América Latina.....138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPD – Autoridade Europeia para a Proteção de Dados
AGEE – Agenda Globalmente Estrutura para a Educação
ALFA – Programa América Latina – Formação Acadêmica
BCE – Banco Central Europeu
BEI – Banco Europeu de Investimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BREXIT – *Britain Exit*
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
CELADE – Centro Latino-americano e Caribenho de Demografia
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESE – Comitê Econômico e Social Europeu
CIH – Cooperação Internacional Horizontal
CIT – Cooperação Internacional Tradicional
CLAR – Crédito Latino-americano de Referência
CNT – Centro Nacional *Tuning*
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CR – Comitê das Regiões
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DESECO – Definição e Seleção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceituais
DGE – Departamento de Geografia
DTP – Departamento de Teoria e Prática da Educação
ECES – UEALC – Espaço Comum de Ensino Superior – União Europeia, América Latina e Caribe
ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EEES – Espaço Europeu de Educação Superior
EHEA – *European Higher Education Area*
ENQA – Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituições Públicas Federais de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI – Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OED – Observatório do Ensino do Direito
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-governamental
ONU – Organização das Nações Unidas

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PATAL – Projeto Alfa *Tuning* América Latina
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEAE – Serviço Europeu para a Ação Externa
SESu – Secretaria de Educação Superior
TCE – Tribunal de Contas Europeu
TEEE – *Tuning* Estruturas Educativas na Europa
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
TIDE – Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
TJUE – Tribunal de Justiça da União Europeia
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UE – União Europeia
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIP – Universidade Paulista
UNIT – Universidade Tiradentes
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
Objetivo geral 19
Objetivos específicos 20
Referencial teórico e procedimentos metodológicos 20
Estrutura da tese 24
CAPÍTULO 1 – A ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM CENÁRIO DE GOVERNANÇA MULTIESCALAR 25
1.1. Ajustes estruturais: neoliberalismo, a reestruturação produtiva e financeirização do capital 26
1.1.1. Neoliberalismo: sobre dinheiro e mentes 27
1.1.2. Reestruturação produtiva: sobre trabalho e formação 32
1.1.3. Financeirização do capital: sobre investimentos e educação como mercadoria 36
1.2. Ajustes espaço-temporais: territorialização, desterritorialização e reterritorialização 38
1.2.1. Territorialização: sobre formas de poder e redes 38
1.2.2. Desterritorialização e reterritorialização: sobre mobilidade e acumulação 44
1.3. O Estado nacional em um cenário de governança multiescalar: políticas inter-regionais de educação superior 50
1.3.1. Noção de competências: sobre educação, política e competitividade 54
CAPÍTULO 2 – PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA: EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS EUROPEIAS 60
2.1. *Tuning* Estruturas Educativas na Europa: redesenho e convergência de currículos a partir das competências 60
2.2. Programa América Latina - Formação Acadêmica: políticas inter-regionais de educação superior 75
2.3. Projeto Alfa *Tuning* América Latina: afinação da educação superior latino-americana 80
2.3.1. Rede de comunidades de aprendizagem e metodologia *tuning* 81
2.3.2. Eixo 1: Perfil do curso ou do diploma 83
2.3.3. Eixo 2: Programas de ensino 87
2.3.4. Eixo 3: Trajetória de quem aprende 88
2.3.5. Fases, estrutura e abrangência 90

2.3.6. Inserção na América Latina 94
2.3.7. Reuniões Regionais 96
CAPÍTULO 3 – O PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA NO BRASIL: A IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA 103
3.1. Recorte da pesquisa empírica e procedimentos metodológicos 104
3.2. Tramitação no Brasil 107
3.3. Interpretações 113
3.4. Relação com a concepção de internacionalização da educação superior 116
3.5. Contribuição 121
3.6. Dificuldades na implementação 124
3.7. Resultados 126
3.7.1. Experiência do curso de Engenharia Civil 127
3.7.2. Experiência do curso de Direito 132
3.7.3. Experiência dos cursos de História, Matemática e Química Industrial 141
3.7.4. Análise dos resultados nos Projetos Pedagógicos de Curso 141
CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
REFERÊNCIAS 152
ANEXOS 163

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por finalidade estudar a implementação do Projeto Alfa *Tuning*[1] América Latina no Brasil, bem como se, e de que maneira, suas diretrizes foram implementadas no contexto da prática das universidades brasileiras participantes, dialogando com a dinâmica das políticas inter-regionais e globais de educação superior num cenário econômico, político e social complexo, dialógico, assimétrico e opaco (BALL, 2012)[2]. O Projeto Alfa *Tuning* América Latina, que de agora em diante será denominado PATAL, faz parte das políticas de desenvolvimento e cooperação internacional da União Europeia (UE); é financiado pela Comissão Europeia e coordenado pela Universidade de Deusto (Espanha) e a Universidade de Groningen (Países Baixos).

O PATAL, de acordo com os documentos oficiais, tem como objetivo geral criar um espaço de reflexão e um conjunto de ações na América Latina, que contribua com a convergência da educação superior latino-americana e europeia (BENEITONE et al., 2007). É definido, conforme a proposta oficial, como: uma metodologia e uma rede de comunidades de aprendizagem (BENEITONE et al., 2007).

A metodologia visa redesenhar currículos e diplomas, a partir das competências gerais e específicas, para o desenvolvimento de titulações compatíveis, comparáveis e competitivas, que possam criar um processo de reconhecimento transnacional e transregional de títulos e diplomas, dinamizando o Espaço Comum de Ensino Superior – União Europeia, América Latina e Caribe (ECES – UEALC). A rede de comunidades de aprendizagem, por sua vez, objetiva promover a cooperação entre docentes e discentes que possam debater e elaborar propostas em escala global, regional, nacional e local de modo a fomentar a discussão sobre a convergência da educação superior (BENEITONE et al., 2007).

O Projeto ocorreu em duas fases: a primeira, entre 2004 e 2007, teve como meta criar um espaço de debate para identificar e trocar informações sobre a educação superior latino-americana e elaborar pontos de referência para a comparabilidade e compatibilidade de títulos. Nesta fase foram produzidos relatórios parciais com os resultados as reuniões entre os participantes do Projeto. A segunda fase, entre 2011 e 2014, deu continuidade às metas anteriores e objetivou contribuir com a criação do ECES – UEALC, propondo a

[1] Tradução: afinação.

[2] No Brasil, todas as instituições de educação superior (IES) que tiveram participação no PATAL são universidades, mas no cenário da América Latina será utilizado o termo IES pelo fato de não haver informações suficientes acerca da categoria das instituições participantes.

implementação das diretrizes pelos participantes do PATAL (BENEITONE et al., 2007). Na segunda fase foram elaborados relatórios finais, de acordo com cada área temática, contendo as diretrizes do PATAL a serem implementadas na educação superior da América Latina.

A proposta de afinação da educação superior latino-americana, por meio do PATAL, tem como referência as características da educação superior europeia constituídas após o desenvolvimento do Processo de Bolonha e do *Tuning* Estruturas Educacionais na Europa (TEEE)[3]. No cenário atual de governança multiescalar, marcado pelo deslocamento das escalas de poder, a Europa, mais precisamente a União Europeia, tem desterritorializado e reterritorializado políticas de educação superior e influenciado países a adotarem sua proposta educativa (DALE, 2014; ROBERTSON, 2002), situação que se elegeu para ser problematizada a fim de compreender as características dessa influência e como e em que medida são adotadas pelos países.

Feita esta breve introdução, destaca-se que o interesse da pesquisadora pela Educação foi desenvolvido ao longo da trajetória acadêmica, em que as graduações em Geografia e Pedagogia contribuíram para o surgimento de inquietações sobre como diferentes territórios e regiões matizam as influências externas – países, organizações internacionais, blocos regionais e *think tanks* – na formulação de políticas educacionais. O diálogo entre Geografia e Pedagogia possibilitou a inter-relação de conceitos que auxiliaram na problematização e entendimento da educação no cenário global, regional, nacional e local.

Parte dessas inquietações começou a ser discutida na dissertação de mestrado, que tratou da relação entre as políticas para a educação do e no campo e os territórios de resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná (PUZIOL, 2012). Ainda que de modo preliminar, a dissertação tenha possibilitado uma ampliação da curiosidade pelas transformações que estão ocorrendo nos territórios em função da globalização e dos processos de governança.

Paralelo à trajetória acadêmica, o percurso profissional também auxiliou na geração de dúvidas e ideias de pesquisa. A experiência como professora de Geografia na educação básica e o ingresso na Universidade Estadual de Maringá (UEM), como docente temporária do Departamento de Geografia (DGE), e posteriormente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), contribuíram para germinar o interesse pela educação superior. A disposição veio em função dos desafios encontrados no cotidiano e também por conta das discussões propiciadas pelas disciplinas ministradas, com destaque para a disciplina de "Políticas

[3] Nome original em inglês: *Tuning Educational Structures in Europe* (Afinando as Estruturas Educativas na Europa).

Públicas e Gestão Educacional", que possibilitou a problematização sobre os meandros da educação superior.

A trajetória profissional e acadêmica, de modo não premeditado, levou ao estudo do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), que em função das pesquisas sobre temáticas vinculadas a internacionalização da educação superior, acabou emergindo como um tema pouco estudado e, depois de leituras exploratórias se tornou um objeto de estudo. Inicialmente a proposta era estudar o PATAL no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), mas as leituras mostraram que tal intenção era inviável, considerando a inexistência de vínculos específicos com o MERCOSUL e a necessidade de um recorte de pesquisa mais específico.

O estudo do PATAL tem demandado, um olhar menos determinista e mais complexo sobre as transformações societárias, sobretudo se tratando de um Projeto originário de países centrais e destinado a países periféricos. Para compreender o movimento da realidade, Beck (2006) aponta a necessidade de uma sociologia cosmopolita, que considere que universal e particular, global e local, são reciprocamente interligados, e não polaridades. Assim, concordando com Ball (2012), analisar a política educacional global requer uma problematização que capte as interligações mútuas entre as redes políticas de poder, sob uma crítica que não seja meramente retórica, mas considere como os fenômenos acontecem, e não seja somente uma interpretação fatalista.

Destaca-se a dificuldade sentida pela pesquisadora para relacionar os elementos do cenário macroeconômico, político e social com as características do contexto da prática. A descida do alto da torre para a terra firme, foi custosa e intrincada, fazendo refletir sobre a necessidade e importância da totalidade, sem, contudo, perder as particularidades que a expandem e a constituem. A visão totalizante é fundamental, mas não pode ser totalizadora.

Dessa maneira, compreende-se, de acordo com Harvey (2013), que a educação é uma das infraestruturas sociais necessárias à continua acumulação e expansão do capital, ou seja, ela contribui com o sustento da vida e do trabalho no capitalismo, possibilitando a produção de conhecimento técnico e científico, a formação da força de trabalho e a realização de controle ideológico. Assim, entende-se que as transformações que acontecem na dinâmica da acumulação capitalista são o epicentro das mudanças realizadas na educação, não como um mero reflexo, mas como um jogo de forças que envolve relações de poder e de dominação (BALL, 2012).

Dessa maneira, compreende-se que os ajustes estruturais e espaço-temporais necessários à acumulação e expansão do capitalismo a partir da década de 1970, estão inter-relacionados com a forma, o conteúdo e a estrutura da educação superior. Os ajustes

estruturais – o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização – assim como os ajustes espaço-temporais – territorialização, desterritorialização e reterritorialização – demandam mudanças na organização, na formação e na finalidade da educação superior e a superação de barreiras e fronteiras em diferentes escalas: global, regional, nacional e local (HARVEY, 2013). Este cenário constitui o contexto de influência da educação superior na atualidade.

Acrescenta-se que a relação da educação superior com os ajustes estruturais e espaço-temporais precisa ser problematizada no cenário da globalização, em que países ampliaram as parcerias, acordos e cooperações bi e multilaterais, visando constituir integrações regionais que expandiram o poder em escala global. Neste cenário, tem sido recorrente a execução de programas e projetos de abrangência global, regional ou supranacional, que ultrapassam fronteiras nacionais na busca pela convergência da educação superior, sobretudo para fins utilitaristas, pragmáticos e instrumentais característicos do mercado. A União Europeia (UE), por exemplo, é um bloco econômico regional que possui uma plataforma de cooperação que vai além das questões econômicas, abrangendo política, meio ambiente, saúde, direitos humanos, segurança e educação.

A UE tem buscado a convergência da educação superior na Europa, por meio do Processo de Bolonha – reforma do sistema educacional – e de políticas de convergências como, por exemplo, o projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), que propõe a reforma da estrutura e do conteúdo da educação superior. As fronteiras dos países ao mesmo tempo em que são limites, são também possibilidades de conexão e a UE tem buscado a afinação da educação superior deslocando políticas, projetos e programas internamente, mas também em outros países, regiões e continentes, como os Estados Unidos da América, a China, a Ásia a África e a América Latina. A educação superior, neste cenário de interdependência global dos territórios e hegemonia do mercado, tem sido chamada a responder as demandas econômicas, políticas e sociais, não apenas em escala local e nacional, mas também regional e inter-regional (ROBERSTON, 2002).

Este cenário socioeconômico global e europeu, constitui os contextos de influência e de elaboração do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), uma das iniciativas da UE, que de acordo com os documentos oficiais, intenta afinar a educação superior latino-americana tendo como parâmetro as mudanças na educação superior europeia pós-Processo de Bolonha e pós-*Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE). O PATAL faz parte das

políticas de cooperação da UE para além das fronteiras do bloco regional, configurando o que Robertson (2002) denomina de uma atuação à maneira de um Estado.

A atuação da UE à maneira de um Estado, compõe o cenário atual de governança multiescalar, em que as decisões políticas são tomadas não apenas pelos governos nacionais, mas por outros protagonistas globais que fazem parte das relações de poder e dominação que ultrapassam os limites e as fronteiras (DALE, 2014). O PATAL é um exemplo das relações complexas que constituem o cenário da educação superior na atualidade. O campo de decisão das políticas educacionais, portanto, foi ampliado e complexificado, de modo que distintos protagonistas – agências multilaterais, blocos regionais, empresas internacionais, *think tanks*, ONGs, grupos de interesses, consultores e empreendedores – constituem inter-relações recíprocas com os Estados e seus governos nacionais, compondo uma governança multiescalar e um deslocamento das escalas de poder (DALE, 2010).

Novas vozes e nós de poder compõem o contexto de influência e elaboração de políticas educacionais na atualidade, que no contexto da prática são recontextualizadas, modificadas ou mesmo ignoradas de acordo com as características específicas do quadro nacional (BALL, 2012; ROBERTSON, 2002). Diante deste novo cenário das políticas inter-regionais de educação superior será analisado o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL). Exposta a problemática, apresenta-se as seguintes questões de pesquisa:

- Como o PATAL está relacionado aos processos de acumulação e deslocamento do capital?
- Como o PATAL está relacionado com as estratégias socioeconômicas extraterritoriais da União Europeia?
- Como e em que medida, o PATAL está sendo incorporado ao contexto da prática das universidades participantes no Brasil?

Objetivo geral

Analisar como o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) foi introduzido no Brasil e se, e em que medida, suas diretrizes foram implementadas no contexto da prática das universidades, considerando a dinâmica das políticas inter-regionais de educação superior em um cenário de governança multiescalar.

Objetivos específicos

- Apresentar e discutir o contexto de influência e elaboração do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL): os ajustes estruturais e espaço-temporais e o cenário de governança multiescalar, de modo a apontar as inter-relações entre a educação superior e a acumulação capitalista.
- Apresentar e discutir o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), bem como sua origem e fundamentos vinculados ao projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) e ao Programa América Latina – Formação Acadêmica (ALFA).
- Analisar como o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) foi introduzido no Brasil e se, e em que medida, foi implementado no âmbito das universidades participantes.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

O referencial teórico da pesquisa parte do pressuposto de que análise da política educacional está fundamentalmente vinculada ao entendimento da lógica global do modo de produção capitalista. A política educacional faz parte da totalidade social, processo inacabado constituído pelas relações de produção e suas contradições, e, portanto, sua análise supõe a compreensão do contexto econômico, político e social de um determinado período histórico.

Harvey (2003; 2006; 2011; 2013) possibilita o entendimento dos ajustes estruturais e espaço-temporais do capitalismo a partir da década de 1970, marco histórico de transformações do modo de produção capitalista, que estão inter-relacionados com a educação. O entendimento do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e da financeirização do capital – ajustes estruturais – é proposto por Harvey (2006; 2013), de maneira imbricada ao desenvolvimento geográfico desigual, baseado na territorialização, desterritorialização e reterritorialização continua do capital – ajustes espaço-temporais.

O capital se reestrutura e circula permanentemente, se movendo pelos territórios de maneira complexa através do tempo, e necessitando, dentre outros fatores, de infraestruturas sociais que sustentem o seu funcionamento (HARVEY, 2013). A educação é um tipo de infraestrutura social, pois contribui com o sustento da vida e do trabalho no capitalismo, possibilitando, por exemplo, a produção de conhecimento técnico e científico, a formação da força de trabalho e a realização de controle ideológico. Todavia, as infraestruturas sociais não são um mero reflexo da acumulação do capital, ao mesmo tempo que não possuem poder independente em relação à base econômica, sendo necessário, portanto, para entendê-las, uma

concepção dialética que considere o jogo de forças políticas característicos de cada país e em sua relação global (HARVEY, 2013).

Assim, relacionado com o referencial marxista de Harvey (2003; 2006; 2011; 2013), a pesquisa também adotou a abordagem do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992), pós-estruturalistas que tem contribuído com a análise da educação da escala global à local. A abordagem do ciclo de políticas permite compreender a complexa dinâmica de elaboração e implementação da política educacional em diferentes escalas, considerando que muitas vezes uma política é influenciada, elaborada e implementada em diferentes contextos.

O ciclo de políticas evidencia a condição complexa da política educacional, propondo uma articulação de processos macro e micro a partir da análise de três contextos[4] inter-relacionados e não lineares, que envolvem relações de poder, dominação e resistência: influência, elaboração do texto da política e prática. O contexto de influência, conforme Bowe e Ball (1992, p. 19)[5], "é onde os discursos políticos são construídos. Onde as partes interessadas se esforçam para influenciar a definição e efeitos sociais da educação", onde "[...] conceitos políticos fundamentais são estabelecidos, adquirem crédito, e fornecem discurso e léxico para a iniciação da política", segundo Bowe e Ball (1992, p. 20).

O contexto de produção do texto da política está simbioticamente relacionado ao contexto de influência, embora não de maneira evidente, pois o contexto de influência ocorre "[...] frequentemente relacionado com a articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, e os textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público em geral" (BOWE; BALL, 1992, p. 20). O contexto de produção do texto da política envolve setores públicos, privados e a sociedade civil, e a capacidade de influência que ambos exercem depende da temática do texto, das características dos Estados, dos objetivos do texto e das formas, que podem ser várias:

> [...] a maioria são, obviamente, textos 'oficiais' legais e documentos de política; comentários produzidos formal e informalmente, que oferecem um 'fazer sentido' ao texto oficial, mais uma vez a mídia é importante aqui; os discursos e performances públicas de políticos e autoridades relevantes; e vídeos 'oficiais' são outros meios recentemente popular de representação (BOWE; BALL, 1992, p. 20-21).

O contexto da prática é entendido como a arena onde se expressam as consequências do texto da política, considerando que as políticas não são apenas recebidas e implementadas

[4] Em trabalho posterior Ball (1994), propôs a análise de outros dois contextos: dos resultados e das estratégias políticas. Todavia, dado os limites e recorte da pesquisa, estes contextos não foram analisados.
[5] Todas as traduções apresentadas no trabalho foram feitas pela autora.

nos espaços, mas são reinterpretadas e recontextualizadas. Sobre esse processo Bowe; Ball (1992, p. 23), salientam que “muitas vezes é difícil, se não impossível controlar ou prever os efeitos da política, ou mesmo ser claro sobre o que esses efeitos são, o que querem dizer, quando eles acontecem”.

Ainda sobre o processo de reinterpretação e resistência característica do contexto da prática, Bowe e Ball (1992, p. 22) destacam que “Profissionais não confrontam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos próprios [...]”. De acordo com os autores, a interpretação do texto da política é uma arena de disputa e a significação dos textos não é controlada pelos formuladores das políticas, de modo que partes podem ser fragmentadas, excluídas ou mal interpretadas (BOWE; BALL, 1992).

Os contextos de influência, produção e prática da política estão inter-relacionados. No contexto de influência há uma presença diversa de atores – governos nacionais, mercados, organizações internacionais, organizações não governamentais, *think tanks*, blocos regionais, consultores e empreendedores – com objetivos distintos que visam influir sobre temáticas que lhe são pertinentes de alguma forma. No contexto de produção do texto da política há um jogo de forças dentro dos quadros nacionais a fim de defender interesses e objetivos, e também decantar as influências das redes políticas globais. No contexto da prática, que no caso de políticas educacionais podem ser escolas ou universidades, o local onde as políticas, sejam elas públicas ou privadas, obrigatórias ou por adesão, serão reinterpretadas de acordo com as caraterísticas dos atores sociais que irão implementá-las. Ressalta-se que a noção de ciclo de políticas é justamente para chamar a atenção para o trabalho de recontextualização política que acontece nos países por meio das ações de gestão (BOWE; BALL, 1992).

Ressalta-se, que o uso do referencial teórico, fundamentado em Harvey (2003; 2006; 2011; 2013) e Bowe e Ball (1992), possibilita analisar o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) a luz do contexto econômico, político e social contemporâneo num cenário de governança multiescalar (DALE, 2014). Bem como considerar o nexo multifacetado de influências e interdependências globais, nacionais, regionais, supranacionais e locais que compreende a política como um processo não linear e mutável que envolve disputas, relações de poder e dominação, que se manifestam de formas distintas no contexto da prática (BALL, 2012).

Com relação aos procedimentos metodológicos foi realizada uma pesquisa documental, que permitiu levantar as principais fontes documentais do objeto de estudo em

questão. Foram analisados os relatórios finais da primeira e segunda fase do Projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa: González e Wagenaar (2003; 2006)[6]. Também foram analisados os relatórios das reuniões de desenvolvimento do Projeto Alfa *Tuning* América Latina - Europeaid (2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b), o relatório final da primeira fase (BENEITONE et al., 2007), o relatório final dos meta-perfis e perfis (BENEITONE et al., 2013) e os relatórios finais da segunda fase do PATAL de acordo com as áreas temáticas: Félix et al. (2013), Spínola et al. (2013), Rodríguez et al. (2013), Barrios et al. (2013), Paniagua et al. (2013), Aboytes et al. (2013) e Villa et al. (2013)[7].

Após a análise dos documentos foi realizado um recorte de pesquisa: cursos de graduação participantes da segunda fase[8] do PATAL no Brasil. Dentro deste recorte, a fim de compreender determinados aspectos da implementação do PATAL no contexto da prática, foram investigados Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e realizadas entrevistas semiestruturadas – procedimentos qualitativos de coleta de dados. Foram entrevistados três coordenadores nacionais do PATAL e seis docentes que participaram do Projeto no Brasil. Destaca-se que a entrevista semiestruturada possibilitou, de acordo com Duarte (2004, p. 215), coletar "[...] indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...]".

Para análise das entrevistas foram elaboradas categorias temáticas, um meio de classificação dos dados descritivos recolhidos na pesquisa de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As categorias foram definidas *a posteriori*, pois emergiram do conteúdo das entrevistas, e implicaram uma constante ida e volta do material de análise à teoria. Os dados foram lidos e relidos de modo que foram organizadas seis categorias temáticas.

Na primeira categoria: tramitação do PATAL no Brasil, foram reunidas informações sobre a inserção do PATAL no Brasil e nas universidades. Na segunda categoria: interpretações do PATAL, foram organizadas informações sobre as compreensões dos entrevistados quanto ao PATAL. Na terceira categoria, concepção de internacionalização da educação superior e sua relação com o PATAL, foram associadas informações sobre o vínculo entre o PATAL e as formas de internacionalização. Na quarta categoria: contribuição do PATAL, foram agrupadas informações sobre o Crédito Latino-Americano de Referência

[6] Relatórios obtidos no site oficial do Projeto *Tuning* Estruturas Educativas: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
[7] Relatórios obtidos no site oficial do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL): <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.
[8] Nove dos 17 cursos de graduação participaram da primeira e da segunda fase.

(CLAR). Na quinta categoria: dificuldades do PATAL, foram reunidas informações sobre os percalços e limites do contexto da prática. Finalmente, na sexta categoria: resultados do PATAL, foram agrupadas informações sobre as características da implementação do PATAL no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Ressalta-se, por fim, que na pesquisa qualitativa o ambiente investigado é uma fonte de dados, onde o processo é tão importante quanto os resultados, e as informações não são recolhidas com o "[...] objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Estrutura da tese

Além da introdução, que apresentou uma síntese do objeto de pesquisa, a problematização, os objetivos, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, e das considerações finais, que apontou as conclusões possíveis de acordo com a análise das fontes e a pesquisa de campo, a tese possui três capítulos.

O primeiro capítulo, discute a relação entre a acumulação capitalista e a educação superior em um cenário de governança multiescalar, em que redes políticas, compostas por protagonistas globais, supranacionais, regionais, nacionais e locais, se inter-relacionam no processo decisório das políticas educacionais. Este capítulo constitui-se, ao mesmo tempo, no contexto de influência e elaboração do PATAL.

O segundo capítulo apresenta e discute o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), bem como das propostas que forjaram sua origem e desenvolvimento na região latino-americana: o projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) e o Programa América Latina – Formação Acadêmica (ALFA). Este capítulo constitui-se no contexto de elaboração da política do PATAL.

O terceiro capítulo constitui-se no contexto da prática do PATAL. Ele discute o desenvolvimento do PATAL no Brasil: como ocorreu a sua inserção no país e se, e como, foram implementadas suas diretrizes no contexto da prática dos cursos de graduação. São apresentadas e discutidas as informações das categorias de análise provenientes da pesquisa de campo, bem como analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

CAPÍTULO 1 – A ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM CENÁRIO DE GOVERNANÇA MULTIESCALAR

Este primeiro capítulo tem como objetivo geral discorrer sobre as principais características do cenário econômico, político e social contemporâneo que influem sob a educação superior de modo contínuo, complexo, assimétrico, dialógico e opaco (BALL, 2012). Trata-se do contexto de influência e de elaboração do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), em sua proposta de afinação da educação superior latino-americana na tonalidade europeia. De acordo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, entende-se que as transformações ocorridas na educação superior possuem como epicentro a dinâmica da acumulação capitalista, que engendra mudanças na sociedade, sobretudo em períodos de crise, o que justifica a década de 1970 como marco temporal da exposição devido aos ajustes estruturais e espaço-temporais que foram realizados e que fundamentam a governança multiescalar atual.

Para fins de organização da exposição dos argumentos, o capítulo está dividido em três seções. A primeira, intitulada Ajustes estruturais: neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização do capital, apresenta os aspectos fundamentais para a reestruturação do capitalismo após a crise estrutural da década de 1970, a fim de oferecer subsídios para o entendimento dos vínculos da educação superior com os processos de expansão e acumulação do capital além das fronteiras nacionais.

A segunda seção, denominada Ajustes espaço-temporais: territorialização, desterritorialização e reterritorialização problematiza as estratégias de deslocamento espaço-temporal do capitalismo, que visam a manutenção da tendência expansiva de acumulação do capital. Pondera sobre os movimentos relacionais estratégicos dos atores[9] para além das fronteiras nacionais, que exercem influência em setores como da educação superior.

A terceira seção O Estado nacional em um cenário de governança multiescalar: políticas inter-regionais de educação superior discute as redes políticas nas distintas escalas de atuação que modificaram o exercício e a efetividade do poder dos Estados. Uma gama maior de atores atuam nos processos de influência, produção e prática de políticas econômicas e sociais, envolvendo, como analisa Jessop (2002, p. 52), "[...] relações complexas de interdependência recíproca". Nessa contextura problematiza-se sobre as políticas de educação

[9] Atores são utilizados num sentido amplo para designar: pessoas, grupos sociais, instituições, partidos políticos, Estados, governos nacionais, blocos regionais, ONGs, *think tanks*, empresas internacionais, consultores e empreendedores, que desempenham algum papel na sociedade, seja na defesa de um projeto de educação ou de país, ou no trato de outras temáticas.

superior que se deslocam para além das fronteiras amparadas pelos desígnios da internacionalização.

O atual arranjo econômico e político, que possibilita a contínua acumulação capitalista, por meio de ajustes estruturais e espaço-temporais, relacionado ao aprofundamento da globalização e à configuração de um cenário de governança multiescalar, influenciam a elaboração e a definição de políticas de educação superior, sejam elas públicas ou privadas. A educação superior convive com o dilema constante de preservação da cultura e da erudição e da formação do pensamento reflexivo em contraponto às tendências utilitárias e fragmentadas condizentes com as exigências do mercado (DIAS SOBRINHO, 2010).

1.1. Ajustes estruturais: neoliberalismo, a reestruturação produtiva e financeirização do capital

Por ajustes estruturais entende-se, em conformidade com Mészáros (2009), o conjunto de condições econômicas, políticas e ideológicas necessárias à manutenção da acumulação capitalista. Tais ajustes são demandados sobretudo em tempos de crise estrutural, quando, por resultado da dinâmica contraditória do modo de produção, o capitalismo apresenta limites (excedente de mão-de-obra e de capital), reestruturados, temporal e espacialmente, a fim de garantir o funcionamento de suas três dimensões fundamentais: a produção, o consumo e a circulação (HARVEY, 2013).

A condição intrinsecamente contraditória do capital e suas constitutivas crises (cíclicas e estruturais) fazem com que os ajustes sejam permanentemente necessários, pois a eliminação de barreiras para o contínuo acúmulo monetário é fundamental a sua lógica expansionista (MÉSZÁROS, 2009). Os séculos XX e XXI expressaram, por meio de seus eventos históricos, sobretudo em períodos de crise, a indispensabilidade de ajustar constantemente as condições produtivas do capital (econômicas, políticas e sociais) de maneira a se organizar no espaço e no tempo sob a forma mais rentável e vantajosa, seja na busca de matéria-prima, de mão de obra, de territórios, de parcerias comerciais, de tempo de giro de capital, de incentivos fiscais, de condições naturais ou sociais, como analisou Harvey (2013).

Na década de 1970, um marco na derrocada do capitalismo, foi a decisão dos EUA de romper com os acordos de *Bretton Woods* em 1971 – a desvinculação do dólar do ouro – e, em 1973, a alta dos preços do petróleo determinada pela Organização dos Países Exportadores

de Petróleo (OPEP), que prenunciaram o fim da Era de Ouro (TOUSSAINT, 2001). A redução do crescimento econômico, a queda das taxas de lucro e a pressão organizada dos movimentos sindicais, estudantis, feministas e outros, contribuíram com a instauração do contexto[10] de crise aguda devido às proporções globais que a economia tomou nas últimas décadas, ou seja, de acordo com Paulo Netto e Braz (2007), uma crise estrutural do capital.

Os ajustes estruturais para superação da crise foram baseados em estratégias organizadas sobre três pilares: o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização do capital (MÉSZÁROS, 2009). O poder do modo de produção capitalista, evidenciado na sua capacidade de se reestruturar diante de crises generalizadas, expõe o seu potencial de reorganização, controle, exploração e dominação. Todavia, destaca Mészáros (2009, p. 28), que "[...] a fantasia renovada periodicamente de *regular o capitalismo* de um modo estruturalmente significativo só pode resultar numa tentativa de dar nós nos ventos" (MÉSZÁROS, 2009, p. 28).

Sob a perspectiva de Harvey (2013, p. 29), "crise é o nome que se dá às fases de desvalorização e destruição dos excedentes do capital que não podem ser lucrativamente absorvidos", e, portanto, demandam uma ofensiva econômica, política e social na busca de novas oportunidades de lucro ainda não exauridas. O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) emergiu neste cenário de acumulação capitalista e, portanto, precisa ser problematizado de modo a considerar seus vínculos e inter-relações com os ajustes político-econômicos no cenário de governança multiescalar.

Destaca-se que os ajustes estruturais e espaço-temporais que serão discutidos a seguir, configuram-se, de modo inter-relacionado, como o contexto de influência e de elaboração do PATAL.

1.1.1. Neoliberalismo: sobre dinheiro e mentes

O neoliberalismo, gestado nas discussões da Sociedade de Mont Pèlerin na década de 1940, só adquiriu terreno fértil de implantação no último triênio do século XX. De acordo com Anderson (2002), a Sociedade de Mont Pèlerin foi fundada em 1947 por Friedrich Hayek

[10] Contexto é utilizado no sentido de um "conjunto de elementos que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado. [...] é o conjunto de entidades (coisas ou eventos) correlacionados de certo modo; cada uma dessas entidades pode ter os mesmos caracteres e estar ligados pela mesma relação" (ABBAGNANO, 1998, p. 199).

(1899-1992) e outros pensadores[11] contrários ao *Welfare State* e as limitações do mercado pelo Estado. Conforme Anderson (2002, p. 9), a Sociedade de Mont Pèlerin era "[...] uma espécie de franco-maçonaria neoliberal [...]. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro".

Até a década de 1970 o neoliberalismo existia somente enquanto movimento intelectual organizado, mas a partir de então começou a se inveterar como ideologia hegemônica do novo momento de acumulação produtiva baseada da flexibilização das relações de trabalho e na financeirização do capital (MORAES, 2001). Sua base teórica está fundamentada nas noções conservadoras do liberalismo clássico – ideologia característica do capitalismo comercial e industrial gestada entre os séculos XVIII-XIX – e teve como obra orientadora "O caminho da servidão" de Friedrich Hayek publicada em 1944.

O neoliberalismo serviu de anteparo ideológico no combate a visão de Estado intervencionista característico da Era de Ouro, momento no qual o Estado garantiu pleno emprego, moderou desequilíbrios sociais excessivos por meio de políticas sociais, manteve serviços de bem-estar (*Welfare State*) e regulamentou as relações de mercado, principalmente nos países de capitalismo central (HOBSBAWM, 1995). Para Moares (2001), os rumos tomados pelos Estados para superação da crise foram a desregulamentação da economia e a privatização de empresas estatais e serviços públicos.

Na argumentação construída pelo neoliberalismo, o Estado havia se tornado um instrumento de grupos sociais para o exercício de pressão em busca de privilégios, reconhecendo o *Welfare State* como uma política de desestímulo e deseducação dos indivíduos, que necessitam de uma saudável desigualdade como estímulo para a busca das melhores condições de vida e trabalho a partir do mercado (MORAES, 2001). A ideia de destruição das históricas conquistas sociais da classe trabalhadora fundamenta uma forma singular de acumulação de capital, a acumulação por espoliação (ou despossessão) (HARVEY, 2003; 2013).

A acumulação por espoliação, conforme Harvey (2003), representa os processos de mercadificação, privatização, conversão de direito comum de propriedade para direito privado, supressão de direitos sociais, degradação das condições de trabalho, destruição dos recursos naturais, regulação dos direitos de propriedade intelectual pela Organização Mundial do Comércio (OMC), biopirataria, entre outras formas. Este tipo de acumulação ajuda a

[11] Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi e Salvador de Madariaga (ANDERSON, 2002).

superar contextos de crise porque libera um conjunto de ativos com valores baixos, inclusive a força de trabalho (HARVEY, 2003).

Neste cenário, o Estado teve as suas políticas econômicas e sociais reordenadas a partir da ideologia neoliberal, e também se transformou num instrumento de disseminação da mesma e de suas novas condições de acumulação, por meio de ajustes econômicos, políticos e sociais (HARVEY, 2003). De acordo com os preceitos do neoliberalismo faz-se necessário diminuir o Estado com o objetivo de talhar suas gorduras, isto é, extirpar as dimensões democráticas da intervenção do Estado no mercado (PAULO NETTO; BRAZ, 2007).

O Estado, no cenário da ideologia neoliberal, se caracteriza por uma desregulamentação universal, que objetiva garantir liberdade irrestrita em escala mundial para os fluxos de mercadoria e capital, eliminando barreiras espaciais e temporais (HARVEY, 2011). É um novo Estado que se gestou num contexto em que diferentes atores sociais, como também o mercado e a sociedade civil, vão ampliando seus poderes na elaboração de políticas econômicas e sociais, constituindo, segundo Jessop (2002, p. 52), uma governança envolvendo "[...] relações complexas de interdependência recíproca". Para Ball (2012, p. 34), "[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil *estão* cada vez mais turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas".

Conforme Ianni (2003, p. 92) "a verdade é que declina o Estado-nação, mesmo o metropolitano, dispersando-se os centros decisórios por diferentes lugares, empresas, corporações, conglomerados, organizações e agências transnacionais". Todavia, Harvey (2013, p. 21) conjectura que mesmo tendo suas características modificadas, o Estado continua possuindo papel fundamental nas condições de globalização:

> [...] fico do lado daqueles que consideram o Estado como um "momento" vital na dialética e na dinâmica contraditórias da acumulação do capital, ao mesmo tempo que admito prontamente que os poderes do Estado se transformaram em estruturas totalmente diferentes daquelas que dominavam na década de 1970. Arranjos institucionais "de tipo estatal" em diferentes escalas sociais (de locais até globais) desempenham agora papéis-chave na coordenação.

O Estado de caráter neoliberal, em condições de globalização, ancorado na desregulamentação e na liberalização do mercado, teve como países pioneiros a Inglaterra, sob o governo da primeira-ministra Margareth Thatcher (1979-1990) e os Estados Unidos da América, sob o governo do presidente Ronald Reagan (1981-1989). No caso da Inglaterra, as principais medidas foram a elevação das taxas de juros, a emissão monetária, a diminuição

dos impostos sob altos rendimentos, a eliminação do controle dos fluxos financeiros, a produção de desemprego massivo, o corte de gastos sociais, a coação do movimento sindical e uma farta privatização de setores fundamentais (aço, eletricidade, petróleo, gás e água) (ANDERSON, 2002). Nos EUA, o neoliberalismo tinha uma prevalência distinta devido à disputa militar com a URSS, e também não possuía o *Welfare State* ao estilo europeu. Foi realizada a redução de impostos sob altos rendimentos, elevação de taxas de juros e contenção de greve, no entanto não houve respeito orçamentário, criando um déficit histórico na balança norte-americana (ANDERSON, 2002).

Na Europa Ocidental, para além da Inglaterra, a prática do neoliberalismo, no geral, se deu de maneira mais branda; o destaque foi para as reformas fiscais e a disciplina orçamentária, um menor corte de gastos e embates com a força sindical (ANDERSON, 2002). Na América Latina, o Chile foi o vanguardista nas experiências neoliberais no período do governo Pinochet (1973-1990), que realizou: "[...] desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos" (ANDERSON, 2002, p. 17).

De maneira geral, na América Latina, de modo mais contundente na década de 1990, as transformações a partir da crise de 1970 foram implementadas pelos governos. De acordo com Negrão (1998), uma reunião entre economistas da própria região, representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo estadunidense, resultou no Consenso de Washington (1989), uma espécie de bula que estabeleceu as principais características da necessária a reforma do Estado após o cenário de crise.

Entre as principais orientações e medidas elaboradas pelo Consenso de Washington para a retomada de crescimento econômico no cenário da globalização, destaca-se: a disciplina fiscal, a focalização em contextos estratégicos dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura, a reforma tributária, a liberalização financeira, o afastamento do Estado da esfera de mercado, a privatização de empresas estatais, a eliminação de restrições ao capital externo, a redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas, a liberalização do comércio exterior e a propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998).

O ideário neoliberal respaldou ideologicamente a esfera produtiva de acumulação contínua e a lógica organizacional do Estado, e também influiu na concepção de sociedade e de homem, propagada a partir de 1970, nos países de capitalismo central e, a partir de 1990,

nos países da periferia econômica do mundo, tendo como fio condutor a desregulamentação e a competitividade. Como pondera Ball (2012, p. 230), o neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, uma certa imaginação de mercado como fundamento para todas as relações sociais, que produz "[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do privado e do filantrópico. Alguns são desconectados das identidades e lealdades nacionais".

A destruição das travas econômicas e sociopolíticas perpassa pela totalidade da vida, e introduz preceitos neoliberais não apenas na objetivação do trabalho, mas também no campo subjetivo dos sujeitos históricos. A ideologia neoliberal, de acordo com Paulo Netto e Braz (2007, p. 226),

> [...] compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na idéia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) (PAULO NETTO, BRAZ, 2007, p. 226).

Enfatiza-se aqui a característica da competitividade e liberdade formal engendrada pelo neoliberalismo, que incide diretamente sobre questões educacionais. Este aspecto, denominado discurso do *free choice* (livre escolha), representa a liberdade que se tem para escolher sobre o que comprar ou onde investir (seja em educação, bens de consumo duráveis, não-duráveis, esporte, saúde, etc.) (PAULO NETTO; BRAZ, 2007). Todavia, o discurso da livre escolha não considera que a mesma está condicionada ao potencial financeiro de investimento que se tem (ou não), e de acordo com Jessop (2002, p. 461), esse axioma "[...] encoraja a crença de que a intervenção do Estado é uma intrusão nas escolhas formalmente livres de determinados membros da sociedade civil, uma vez que as condições para a ordem social já foram estabelecidas".

A educação superior, neste cenário, tem sido gestada, sobretudo, como um bem privado e, portanto, algo que é de responsabilidade de cada indivíduo e do mercado. O neoliberalismo atravessa a concepção de educação, reduzindo-a ao valor econômico de sua aplicabilidade, assim como produz dinheiro mercantilizando a educação, como por exemplo por meio dos conglomerados de educação superior que atuam no Brasil e no mundo atualmente: Anhanguera Educacional, Gaec Educacional (Anima), Estácio Participações S.A, Kroton Educacional S.A, Ser Educacional S.A., DeVry Education Group (DeVry Brasil) e Laureate International Universities. Estes sete conglomerados, juntamente com a

Universidade Paulista (UNIP) – que não é um conglomerado[12], mas controla instituições de ensino – detém 27,8% do total de matrículas da educação superior no Brasil, de acordo com pesquisa divulgada pelo Observatório do Ensino do Direito (OED, 2016) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

O Estado brasileiro, por exemplo, vem propiciando o alargamento da esfera privada na educação a partir de investimentos públicos, o que evidencia o quão tênue são as linhas do público e do privado atualmente (DIAS SOBRINHO, 2013). De acordo com OED (2016), baseado em dados do Censo da Educação Superior de 2014, somente as matrículas nos conglomerados já superam as matrículas nas IES públicas do Brasil, que representam 25,1% do total. Ainda, em 2010, esses conglomerados recebiam 0,28% do total de verbas destinado ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que somavam R$ 2,4 milhões. Já em 2014 recebiam 27,36% que somavam R$ 3,7 bilhões, de acordo com OED (2016).

O neoliberalismo rearranjou a relação entre mercado e Estado, de modo que o último garante as condições de funcionamento do primeiro e, na esfera da educação superior, o Estado além de ser permissivo com relação à ampliação da oferta do setor privado, também financia matrículas privadas com dinheiro público. O neoliberalismo trata de novos valores, subjetividades e relacionamentos, transformando os indivíduos em "[...] sujeitos neoliberais emaranhados nos 'poderes da liberdade'" (BALL, 2012, p. 229, destaque do autor); mas não por meio da opressão, "[...] mas através das ansiedades e das oportunidades, não por constrangimento, mas por incitamento, medição e comparação" (BALL, 2012, p. 229), uma cultura do individualismo que atravessa a vida e estrutura a educação superior ligada ao mercado.

Associada ao neoliberalismo, também por ele respaldada, houve a reestruturação produtiva do capital a partir de 1970 pautada no modelo de acumulação flexível.

1.1.2. Reestruturação produtiva: sobre trabalho e formação

O livro de Taiichi Ohno, "O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala", de 1978, é considerado o manual da gestão da produção e do trabalho precursor da acumulação flexível e, por conseguinte, do toyotismo. O modelo toyotista objetiva responder à instabilidade do crescimento econômico mundial e dar continuidade à eliminação de

[12] Mais informações sobre os conglomerados de educação superior no Brasil ver Costa (2016).

barreiras espaciais, temporais e estruturas que favoreçam a acumulação ampliada de capital em condições de mundialização (HARVEY, 2009; JESSOP, 2002).

Originário do Japão, o toyotismo foi gestado na década de 1950 por engenheiros da Toyota e adquiriu valor universal na dinâmica cumulativa do capital, sendo adotado mundialmente por empresas de distintos ramos. A flexibilização foi adotada em contraponto à rigidez taylorista-fordista, envolvendo mudanças tecnológicas, novas linhas de produção, automação, atendimentos aos nichos de mercado, difusão geográfica para áreas de controle de trabalho menos rígidas, fusões e medidas para agilizar o capital de giro, conforme analisa Harvey (2009, p. 140). Associada a um sistema de regulamentação política e social, a acumulação flexível:

> [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

As relações trabalhistas foram reestruturadas de modo a cortar gastos do Estado e das empresas, com intento de potencializar a produtividade com dispêndio reduzido, incidindo diretamente sobre os direitos trabalhistas historicamente conquistados pela força dos sindicatos, que diante da acumulação flexível foram enfraquecidos. Para Harvey (2009, p. 143), no cenário de crise e de necessária reestruturação produtiva, "[...] os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis".

Para Harvey (2009), a acumulação flexível explora de maneira ainda mais intensa a força de trabalho, se apoiando na opressão dos sindicatos, na eliminação de garantias trabalhistas, na instabilidade laboral, na terceirização de atividades, no emprego em tempo parcial, em salários baixos, em formas precárias de trabalho e no uso de tecnologia e de automação resultantes dos avanços técnico-científicos-informacionais. O aperfeiçoamento das condições de exploração da força de trabalho conduz, de acordo com Alves (2009), a um cenário de precarização estrutural, ou seja, perdas históricas de empregos, vantagens salariais e direitos conquistados.

A fim de minar a consciência de classe, o capital utiliza-se de discursos retóricos como: “a empresa é a sua casa”; e “[...] não por acaso, os capitalistas já não se referem a eles como “operários” ou “empregados” – agora, são “colaboradores”, “cooperadores”, “associados” [...] (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 217, destaque do autor). Para Alves (2011, p. 65), o “[...] homem produtivo é instigado a pensar demais, mas de acordo com a racionalidade instrumental do capital. [...] Incentivam-se habilidades cognitivo-comportamentais pró-ativas e propositivas no sentido adaptativo aos constrangimentos sistêmicos”.

Sob a égide do toyotismo criou-se uma ilusão de que o trabalho polivalente e qualificado participa ativamente dos processos decisivos das empresas, uma polivalência vazia despojada de reflexão e abstração, ancorada, sobretudo na agregação de tarefas parcelares, como por exemplo, supervisionar uma máquina a partir da gestão por competências (ALVES, 2007), que será abordada porteriormente. A educação, relacionada ao cenário de acumulação flexível, está inter-relacionada com a formação do trabalhador, nos seus diferentes níveis e modalidades. No âmbito da educação superior, partilha-se da visão de Dias Sobrinho (2010, p. 33):

> As mudanças nos sistemas educativos e em suas instituições estão estreitamente relacionadas com processos de transformações políticas, econômicas e sociais mais amplos, cujos efeitos nem sempre podem ser imediatamente compreendidos com clareza. Como tudo o que é social, a educação superior vive e produz grandes contradições. A cada tempo e em cada lugar vive as tensões da sociedade e responde a muitas de suas demandas, ora com mais, ora com menos, autonomia, porém, jamais imune a contradições.

A educação, de acordo com Harvey (2013), é uma infraestrutura social, ou seja, um setor de investimento necessário à continuidade de acumulação de capital, seja por meio de investimento de longo prazo para retirar dinheiro de circulação, pela formação de mão-de-obra ou pela função ideológica. E, portanto, responde, de diferentes formas às condições econômicas, políticas e sociais de cada momento histórico, a depender das características nacionais e suas relações com escalas globais, regionais, supranacionais e locais de influência. Mesmo diante das transformações do final do século XX e início do XXI, não se pode desconsiderar que as políticas educacionais, no âmbito do Estado, são, de acordo com Dale (2009, p. 1099, destaque do autor), “[...] moldadas pela sua contribuição à solução de três

condições de existência “centrais” do capitalismo (o apoio infraestrutural ao processo de acumulação, a construção da ordem social e a legitimação do sistema)”.

Chesnais (1996) pondera que o acúmulo e a mobilidade do capital podem se dar por meio de mercadoria (inclusive a educação), força de trabalho e formas de dinheiro (barras de ouro, moedas, cédulas, créditos, etc.), cada uma com seus paradoxos e contradições diante dos processos de valorização e desvalorização monetária. Relacionada ao neoliberalismo e a acumulação flexível, a financeirização do capital, com o auxílio dos progressos técnico-científico-informacionais, consolidou-se como o momento predominante do capitalismo globalizado, denominado mundialização do capital por Chesnais (1996).

Os avanços do meio técnico-científico-informacional foram fundamentais para produção de uma mundialização do capital, visto que o capital financeiro pode perambular por muitos países em frações de segundo, reduzindo o tempo de circulação monetária entre os espaços, configurando o que Harvey (2009) denomina de compressão do espaço-tempo.

A compressão do espaço-tempo refere-se a processos que revolucionaram a relação entre espaço e tempo, como a evolução dos transportes e da informática, que aceleram o ritmo da sociedade em sua totalidade. Embora a distância entre os espaços seja a mesma, o tempo de produção, circulação e distribuição de capital mercadoria e força de trabalho diminuiu e, no caso da financeirização, ainda mais, posto que o capital financeiro move-se tão velozmente quanto as informações, pois sua “[...] única barreira física está no sistema de comunicação pelo qual as mensagens podem ser transmitidas” (HARVEY, 2013, p. 492).

Distintamente do capital mercadoria e do capital força de trabalho, que possuem barreiras físicas que podem dificultar sua mobilidade e demanda estratégias diversificadas, o capital financeiro, ainda que possua barreiras, como variação de câmbio, quantidade de reserva de ouro e políticas diferenciadas de bancos centrais, pode transitar com mais facilidade e fluidez entre as economias, uma vez que o capital se valoriza conservando a forma-dinheiro por meio de aplicações e empréstimos realizados de maneira *online*, conforme analisa Harvey (2013).

A política neoliberal e a acumulação produtiva flexível forneceram as bases para a realização e a intensificação da mundialização do capital sob a égide de financeirização do capital. As políticas neoliberais romperam barreiras diplomáticas entre nações, o que facilitou a atuação do mercado sob o respaldo do Estado, condição fundamental para a fluidez da financeirização que torna as fronteiras nacionais porosas ao contexto global (SANTOS, 2009). Revela-se, portanto, a relação dialética existente entre as diferentes escalas de acumulação – global, regional, nacional, sub-regional e local.

1.1.3. Financeirização do capital: sobre investimentos e educação como mercadoria

A financeirização para Chesnais (1996, p. 241), "[...] alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela mesma não cria nada". O capital financeiro acumula riqueza de diferentes maneiras, como fundos de pensão por capitalização, fundos de aposentadoria, gestão de carteiras e títulos, grupos de seguros, bancos multinacionais, empréstimos, financiamentos e investimentos em áreas diversas (inclusive sociais) (CHESNAIS, 1996). Por meio de ações (títulos que dão direitos a uma parcela de mais valia), o capital financeiro também acumula de maneira encurtada a partir do capital industrial, o que o possibilita definir estratégias de investimento e formas de exploração do trabalhador (CHESNAIS, 1996).

A mundialização do capital possibilitada pela financeirização, pelo neoliberalismo e pela acumulação flexível, é a expressão hodierna mais acabada da expansão das escalas de acumulação de capital, que tem desmantelado inúmeras barreiras pelo mundo todo para a absorção de excedentes (e resolução de crises) nos últimos quarenta anos (CHESNAIS, 1996; HARVEY 2013). Compreender as escalas de acumulação do capital – global, regional, nacional, supranacional, sub-regional e local – na atualidade, faz-se necessário não somente como método de análise, mas, sobretudo por tratar-se da situação real do movimento do capital e da educação em condições de globalização (ROBERTSON, 2002; DALE, 2009).

Conforme Harvey (2009, p. 211), "[...] todos os lugares ficaram vulneráveis à influência direta do mundo mais amplo graças ao comércio, à competição intraterritorial, à ação militar, ao influxo de novos mercados". O neoliberalismo, a reestruturação produtiva via acumulação flexível e a financeirização do capital, compõem os ajustes estruturais deflagrados a partir da década de 1970 que objetivaram amenizar as contradições do capitalismo. Tais ajustes foram realizados de diferentes maneiras e intensidades de acordo com a realidade de cada país, havendo variações agudas principalmente entre os países com maior desenvolvimento econômico, como, por exemplo, EUA, Japão e nações da Europa Ocidental, e países com economia menos desenvolvida do ponto de vista da acumulação de mais-valia como aqueles situados na América Latina, África, Europa Oriental e Ásia.

Dada as condições de mobilidade do capital no contexto da mundialização financeira, a aproximação entre as nações tornou-se ainda mais dinâmica e facilitada. As barreiras espaciais e temporais, dentro e fora dos limites fronteiriços dos países obriga o capital a produzir um desenvolvimento geográfico desigual, no qual o capitalismo produz ativamente

coerências territoriais e regionais para garantir sua condição intrínseca de acumulação (HARVEY, 2013). Os processos de desenvolvimento geográfico desiguais "[...] constroem, fragmentam e criam configurações espaciais na distribuição das forças produtivas e geram diferenciações similares nas relações sociais, novos arranjos institucionais e assim por diante" (HARVEY, 2013, p. 527).

O capital "[...] derruba todas as barreiras que impedem o desenvolvimento das forças produtivas, a ampliação das necessidades, a diversidade da produção e a exploração e a troca das forças naturais e espirituais" (MARX, 2011, p. 581). Como assinala Harvey (2009, p. 205): "Medidores do tempo e mapas precisos há muito valem o seu peso em ouro, e o domínio dos espaços e tempos é um elemento crucial na busca pelo lucro", daí os ajustes espaço-temporais necessários à acumulação contínua do capital.

A educação superior é negociada, no momento atual do capitalismo, como qualquer outra mercadoria. Na esfera da financeirização do capital, é também uma mercadoria passível de investimentos e negociação de ações na bolsa de valores, como já exemplificado com a atuação dos conglomerados internacionais de educação superior. Tem sido cada vez mais difícil manter qualidade da educação superior diante do crescimento de cursos massificados para abastecer as demandas do mercado, considerando que o setor público carece de investimentos para se contrapor a este movimento que não é apenas nacional, mas global. Como já foi dito, o Estado brasileiro injeta verba pública no setor privado através, por exemplo, do FIES e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (SGUISSARDI, 2015).

Aponta-se que, o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), não é um projeto que propõe, explicitamente, a financeirização da educação superior, mas busca introduzir nas universidades, via redes de cooperação, um modelo educacional de estrutura e conteúdo vinculado à racionalidade do capital. Destaca-se que no Brasil, a busca pelas redes de cooperação foi feita, predominantemente, nas universidades públicas, e não as privadas com fins lucrativos já pertencentes à lógica de mercado. A financeirização da educação superior não se constitui apenas na negociação de ações na bolsa de valores e nos fundos privados de investimentos, mas também num processo que atravessa a concepção de educação superior, inclusive nas universidades públicas.

Os ajustes estruturais necessários ao processo de acúmulo permanente do capital, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização do capital, revelam duas formas básicas do capital encarar a educação: como "educação-mercadoria" e/ou "mercadoria-educação", ambas "[...] são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da

formação humana" (RODRIGUES, 2007, p. 5). A primeira, educação-mercadoria, é quando o capital busca o lucro a partir da venda de serviços educacionais, ou seja, trata "[...] a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional" (RODRIGUES, 2007, p. 6). A segunda, mercadoria-educação, é quando "[...] a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias" (RODRIGUES, 2007, p. 6).

A educação-mercadoria e a mercadoria-educação não são apenas definidas no Estado nacional, mas por modelos globais e regionais. Dessa forma, os ajustes espaço-temporais do capital são uma metáfora para expressar os deslocamentos e realocamentos espaciais e temporais (HARVEY, 2013), dentro e foram dos países, com o objetivo de manter o capitalismo em funcionamento, sobretudo aqueles direcionados de países centrais para periféricos.

1.2. Ajustes espaço-temporais: territorialização, desterritorialização e reterritorialização

Os ajustes espaço-temporais significam, para Harvey (2003), reorganizações e deslocamentos espaciais e o investimento a longo e curto prazo, dentro ou fora de um país, com objetivo de manter a tendência expansiva de acumulação do capital. O ajuste espacial é a absorção de excedentes por meio da busca de novos mercados, novas capacidades produtivas e novos recursos em outras localidades. Já o ajuste temporal pode ser realizado pela aplicação de capital a longo prazo e, também, pelo investimento em áreas sociais (como educação, pesquisa ou saúde), que adiam a reintrodução do excesso de capital na circulação e, no caso dos investimentos sociais, pode melhorar as condições de produção de mais valor (HARVEY, 2003; 2013). Ambos os ajustes podem ser realizados de modo combinado, a depender das condicionalidades econômicas, políticas e sociais da conjuntura.

1.2.1. Territorialização: sobre formas de poder e redes

A crise estrutural do capital precisa ser amenizada no âmbito interno dos Estados, porém, para que essa ação ocorra é possível e, por vezes necessário, intervir além dos limites das suas próprias fronteiras, por meio de ações políticas econômicas, sociais, culturais ou ambientais. Harvey (2003, p. 12) define o ajuste espaço-temporal como:

> A produção do espaço, a organização de novas divisões territoriais de trabalho, a abertura de novos e mais baratos complexos de recursos, de novos espaços dinâmicos de acumulação de capital, e a penetração em formações sociais pré-existentes pelas relações sociais capitalistas e acordos institucionais (tais como regras contratuais e acordos de propriedade privada) são formas de absorver excedentes de capital e mão-de-obra.

Como já discutido anteriormente, a absorção dos excedentes de mão-de-obra e capital provenientes da crise é feita via ações como acumulação flexível e a financeirização do capital sob o anteparo ideológico do neoliberalismo, ou seja, por meio de ajustes estruturais. E também, de acordo com o argumento de Harvey (2003), através dos ajustes espaço-temporais, que deslocam as possibilidades de acumulação de capital para outros territórios. E assim, a porosidade dos territórios nacionais é cada vez maior diante da mundialização do capital e da globalização da sociedade, pois escalas – global, regional, supranacional, nacional e local – se mesclam e produzem uma interdependência universal de lugares, que atinge não apenas a economia, mas as decisões políticas de governos em distintas temáticas, mudando, inclusive, as formas de governar dos Estados (JESSOP, 2007).

Nesse sentido, para compreender os ajustes espaço-temporais, faz-se necessário compreender o conceito de território, e, por conseguinte os processos de transformação desse território: a desterritorialização e a reterritorialização. O território não é apenas um espaço físico necessário ao desenvolvimento das atividades econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais, mas é também uma forma de poder, seja pela ocupação material ou pela dominação simbólica. Desse modo, compartilha-se da definição de território elaborada por Raffestin (1993, p. 50):

> O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço [...]. O território [...] é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 50).

No cenário apresentando na subseção anterior, os territórios, com suas características heterogêneas, são espaços relacionais nos jogos de poder dos Estados, principalmente no contexto de globalização no qual escalas se misturam permanentemente. Estes territórios podem representar Estados nacionais, blocos regionais, estados, municípios, universidades, escolas, agências multilaterais, *think tanks*, entre outras formas, pois a definição de fronteiras

não é somente material, mas também subjetiva, considerando, de acordo com Raffestin (1993) e Lefebvre (1986), as relações de poder que os cercam. A territorialização, pois, expressa múltiplas ações de cercamentos de determinados espaços, a fim de desenvolver finalidades prévias, mas não apenas pela execução de fronteiras materiais, mas também por relações de poder simbólicas

Destaca-se que relações de poder, utilizadas no sentido proposto por Foucault (2010), são relações instáveis e reversíveis em que instituições, governos ou sujeitos buscam dirigir a conduta de outros, de diferentes formas e em distintos níveis. Para Foucault (2010, p. 277), "[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder". Acrescenta que junto às relações de poder há estados de dominação: e "em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem da liberdade é extremamente limitada" (FOUCAULT, 2010, p. 277). O autor ajuda a compreender que as relações de poder não são um sistema de dominação que controla tudo, mas que há liberdade, mesmo que limitada, onde podem ser formados espaços de resistência.

No âmbito da territorialização, os objetivos de ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras e limites que levam à constituição de um território, possuem uma dimensão de dominação e outra de apropriação, que podem ocorrer de forma conjunta ou excludente, no qual a dimensão de dominação tem historicamente prevalecido, de acordo com Lefebvre (2006). Para o autor, a dimensão de dominação está relacionada à ocupação do espaço geográfico e à criação de um território com fins predominantemente funcionais e utilitários, de acordo com os objetivos da classe que exerce o poder (como por exemplo, os processos de colonização da América Latina e da África direcionados por propósitos econômicos) (LEFEBVRE, 2006). Enquanto a dimensão de apropriação está ligada à construção de territórios fundamentados por laços de identidade social, que possuem um sentido de pertença com o espaço geográfico apropriado (como, por exemplo, as aldeias indígenas, as comunidades quilombolas e os bantos). Com respeito a estas dimensões, Lefebvre (2006, p. 166), esclarece:

> Espaço dominado e espaço apropriado podem, em princípio, serem combinados - e, de preferência, pelo menos, eles devem ser combinados. Mas a história - quer dizer, a história da acumulação - é também a história de sua separação e antagonismo mútuo. O vencedor deste concurso, aliás, tem sido a dominação. Era uma vez uma coisa como a apropriação sem

> dominação [...]. A dominação cresceu pari passu com o papel desempenhado por exércitos, guerra, Estado e poder político. A dicotomia entre dominados e apropriados, portanto, não se limita ao nível do discurso ou significação, pois dá origem a uma contradição ou tendência conflituosa que reina até que um dos termos em jogo (dominação) vence uma acidental vitória e o outro (apropriação) é totalmente subjugado. Não que a apropriação desaparece, pois ele não pode: prática e teoria continuam a proclamar a sua importância e exigir a sua restituição.

É preciso ponderar que a apropriação do território apontada por Lefebvre (2006) tem acontecido de maneira combinada à dominação, ou seja, a apropriação simbólica dos territórios acontece também por interesses dos sujeitos históricos, como na cultura e na educação, por exemplo. O território é, pois, construído a partir de uma gama de interesses criados pelo desenvolvimento das relações societárias. É uma base material física, mas que atua de maneira dialética com as relações simbólicas que nele acontecem, e não se constitui somente num palco de atores no decurso da história, mas é determinado e determinante de modos de produção e de vida. É o uso do território regido por regras econômicas, políticas, sociais, ambientais, culturais, etc., que lhe confere sentido. É fundamental destacar que "é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. [...] O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida" (SANTOS, 2009, p. 137).

Todavia, a ocupação do espaço geográfico e a configuração do território foram historicamente direcionado, sobretudo, por fins rigorosamente econômicos, desmantelando e excluindo as relações de pertencimento e identidade que diferenciam os grupos sociais. Haesbaert (2011) sintetizou o conceito de território a partir das contribuições de Santos (2008; 2009) e Lefebvre (2006), de modo a contribuir na compreensão dos fenômenos que alteram constantemente os territórios nacionais na condição de globalização atual:

> O território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas [...]. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios (HAESBAERT, 2011, p. 121).

Tanto o controle político-econômico do território, quanto a apropriação simbólica são realizados por atores sociais que o compõem. Os Estados-nacionais, por exemplo, se constituem a partir de um território, do povo e da soberania, existindo fronteiras concretas e

regras estabelecidas, no entanto não é somente o Estado que exerce o controle sobre a política, a economia, a cultura, o ambiente, etc., existindo outros atores que atuam no interior do território, como por exemplo, o mercado, as organizações internacionais e a sociedade civil que dominam e se apropriam dos territórios a partir de objetivos distintos (HAESBAERT, 2011).

Quando se observa o mapa do mundo a partir da ideia tradicional de território, um Estado-nação delimitado por fronteiras, com soberania e constituído por um povo, é possível enxergar que a dominação e a apropriação historicamente originaram 191 países (de acordo com a Organização das Nações Unidas – ONU). São países que definiram ao longo de sua trajetória os seus limites territoriais e suas regras nacionais; entretanto as delimitações fronteiriças das nações não foram necessariamente definidas por elas mesmas, mas muitas vezes por forças exteriores de nações hegemônicas que recortaram e traçaram os limites de suas colônias com motivo econômico, como o caso do continente africano. Os países africanos tornaram-se independentes, alguns muito tardiamente como a Eritréia em 1993, mesmo assim a dominação e a apropriação dos territórios continuam, não somente da maneira tradicional que previa guerras por dominação e ocupação dos espaços, mas de outras formas, como através de atividades financeiras sem matriz física, que objetivam a ampliação das escalas de acumulação do capital.

Conquanto, considera-se, que as relações de poder e a apropriação simbólica que caracterizam os territórios, envolvem disputas e resistências. Políticas econômicas ou sociais elaboradas por nações hegemônicas podem enfrentar oposições e impedimentos em países periféricos, com graus de autonomia diferentes. O Brasil, por exemplo, nas relações de poder que constituiu globalmente, possui autonomia que depende da atuação dos governos, da sociedade civil e mesmo do mercado interno.

Os territórios nacionais são híbridos, e englobam múltiplas escalas de poder e de identidade (municipais, estaduais, regionais, sub-regionais, nacionais e globais), o que de acordo com Haesbaert (2011, p. 40) configura a existência de uma glocalização[13]: "[...] a imposição de processos globais (dominantemente homogeneizadores) recebendo constantemente influências de caráter local (diferenciadoras) e refazendo-as numa amálgama onde já não se distingue mais onde começa um e termina o outro". Neste cenário, a formação de redes é a nova realidade dos territórios globalizados que dialogam assimetricamente nos

[13] O termo glocalização foi originalmente elaborado por Robertson, R. (1995).

jogos de poder. As redes se enquadram em duas matrizes: uma é seu aspecto material e a outra é um aspecto social, e pode ser definida como:

> Toda infra-estrutura, permitindo o transporte de matéria, de energia ou de informação e que se inscreve sobre um território onde se caracteriza pela topologia dos seus pontos de acesso ou pontos terminais, seus arcos de transmissão, seus nós de bifurcação ou de comunicação (CURIEN, 1988, p. 212).

As redes materiais, ou seja, que estão fisicamente localizadas no espaço geográfico, fazem parte da dinâmica do próprio capitalismo, que busca constantemente novas escalas de acumulação de capital, e são denominadas redes geográficas (CORRÊA, 2012). Como exemplo, pode-se destacar as redes de transportes, as redes de tratamento de água, a rede urbana, a rede de multinacionais, entre outras, que se caracterizam por pontos fixos (polos) e linhas (fluxos) localizadas materialmente em diversos territórios. Há na atualidade outras redes que, embora localizadas espacialmente a partir de pontos fixos (polos), são abstrações, como o caso das redes de informação e conhecimento, redes de política, etc.

As redes tanto podem fortalecer territórios, quanto destruir fronteiras e transformar a realidade territorial de um país. A sociedade atual vivencia o binômio território-rede, onde realidades e problemas nacionais mesclam-se com realidades e problemas globais (HAESBAERT, 2011). Sobre tais relações Haesbaert (2011, p. 123), enfatiza que:

> A realidade concreta envolve uma permanente interseção de redes e territórios: de redes mais extrovertidas que, através de seus fluxos, ignoram ou destroem fronteiras e territórios (sendo, portanto, desterritorializadoras), e de outras que, por seu caráter mais introvertido, acabam estruturando novos territórios, fortalecendo processos dentro dos limites de suas fronteiras (sendo, portanto, territorializadoras).

O binômio território-rede abriga em sua relação contraditória processos de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, transformações no interior dos territórios que estão atreladas à nova realidade das redes globais. De acordo com Harvey (2013), são processos de deslocamento e realocamento de atividades, físicos ou simbólicos, através das fronteiras nacionais, visando a mobilidade espacial e temporal de atividades que possam gerar capital direta ou indiretamente, ou seja, promover lucratividade ou promover condições de lucratividade a longo prazo.

1.2.2. Desterritorialização e reterritorialização: sobre mobilidade e acumulação

A desterritorialização é um processo complexo que possui cinco aspectos principais: a) econômico (busca por áreas mais lucrativas para o desenvolvimento de atividades econômicas - deslocalização); b) cartográfico (superação do espaço pelo tempo); c) técnico-científico-informacional (conexões do ciberespaço); d) político (esvaziamento de fronteiras - superação de limites políticos para a circulação de bens, pessoas e informações); e) cultural (desenraizamento simbólico-cultural) (HAESBAERT, 2011).

De acordo com Haesbaert (2011), o aspecto econômico da desterritorialização está atrelado à busca de vantagens pelo mercado, que se desloca pelos territórios com o intento de garantir condições de ampliação de lucro, que podem ser traduzidas em matéria-prima, mão de obra, incentivo fiscal, legislação ambiental complacente, infraestrutura, entre outras. Multinacionais, por exemplo, se desterritorializam pelo globo a fim de almejar a ampliação de suas escalas de acumulação de capital. O aspecto cartográfico denota o encurtamento do tempo para percorrer distâncias, algo propiciado pelo avanço da tecnologia que faz com que o giro de mercadoria, capital e pessoas sejam cada vez mais rápidos. Os aspectos técnico-científico-informacional e políticos favorecem a troca de informações e o avanço do capital financeiro em escala global, e a superação das fronteiras políticas é algo necessário para que os Estados e o mercado atuem de forma conjunta na produção e reprodução ampliada do capital. A cultura também se desterritorializa, uma vez que a globalização tende à introdução de valores homogêneos pelos territórios.

É basilar considerar que o processo de desterritorialização é algo intrínseco ao capital, que historicamente rompe fronteiras e limites no seu processo de acumulação permanente. Como analisaram Marx e Engels (1998, p. 43):

> Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda, parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas

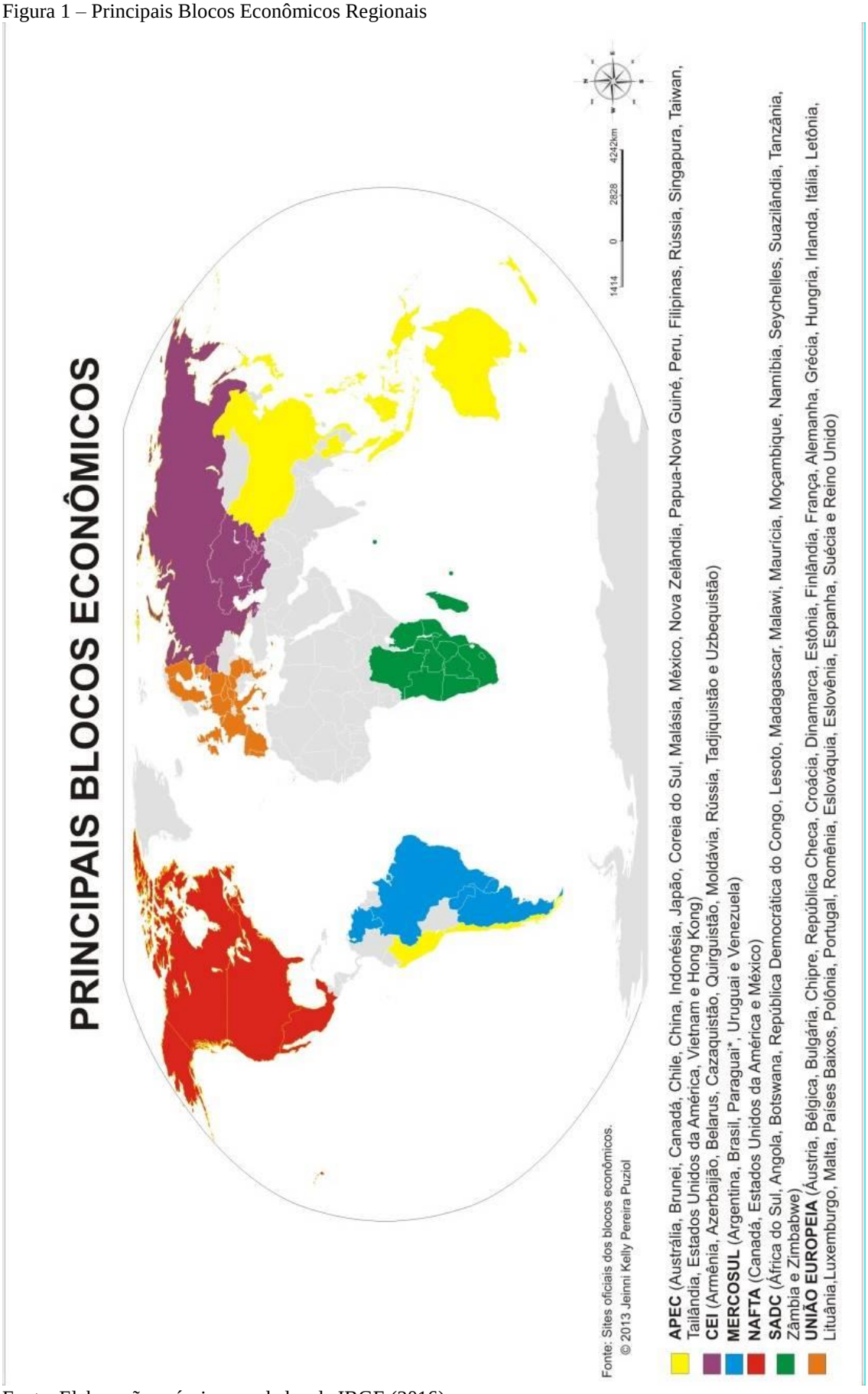
> necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos.

Conforme Harvey (2013), a desterritorialização comumente acarreta uma reterritorialização, revelando uma relação dialética constante entre território e rede. Atividades se desterritorializam (deslocam) de um território e se reterritorializam (realocam) em outro. Haesbaert (2011, p. 133) exemplifica os processos de desterritorialização e reterritorialização por meio dos blocos econômicos regionais:

> A desterritorialização que ocorre em uma escala geográfica geralmente implica uma reterritorialização em outra escala, por isto a relação entre redes e territórios é permanente e indissociável. Nesse sentido, o exemplo dos blocos econômicos "regionais" é bem elucidativo: enquanto as redes econômicas no interior do Mercosul enfraquecem os controles ("desterritorializam") entre as fronteiras Brasil-Argentina, elas podem estar fortalecendo o controle ("reterritorializando") nas "fronteiras" entre o Mercosul e outros blocos econômicos.

Na figura 1 são apresentados os principais blocos econômicos regionais da atualidade, e nele é possível perceber a espacialização do poder que transcende os Estados. A dinâmica dos blocos configura uma desterritorialização e reterritorialização econômica, política, cartográfica e cultural a partir da compressão do espaço-tempo, onde "todos os níveis da vida social, em alguma medida, são alcançados pelo deslocamento ou dissolução de fronteiras, raízes, centros decisórios, pontos de referência" (IANNI, 2003, p. 95).

Figura 1 – Principais Blocos Econômicos Regionais



Fonte: Elaboração própria com dados de IBGE (2016).

A União Europeia (UE), principal bloco econômico regional da atualidade e responsável pela elaboração e desenvolvimento do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), é pioneira na congregação de soberanias nacionais a fim de ampliar poder em contextos mundial e regional. Caracteriza-se como um bloco supranacional, aquele que "[...] está acima ou além da nação ou da ideia de nação" (MELLO, 1996, p. 123). Oficializada com o Tratado de Maastricht em 1993, a UE é resultado de décadas de negociações políticas, econômicas e sociais, iniciada em 1951 com a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) após a II Guerra Mundial. Vieira; Borba (2010, p. 73), ao analisar a situação dos países-membros da UE, ressaltam que "[...] apesar de continuarem sendo Estados soberanos, reúnem a sua soberania em algumas áreas para alcançarem níveis de força e influência que não obteriam isoladamente".

A União Europeia é um bloco econômico, definido como Mercado Comum, ou seja, "[...] além da tarifa externa comum, promove também a harmonização da política comercial e livre circulação de serviços, capitais e pessoas" (HERZ; HOFFMAN, 2004, p. 170). É também uma união monetária, pois possui uma moeda de negociação no interior do bloco regional desde 2002: o euro. Nas últimas décadas vem passando por problemas socioeconômicos com destaque para as crises em Portugal, Itália, Irlanda, Grécia e Espanha e a saída do Reino Unido (BREXIT)[14] do bloco após referendo realizado em junho de 2016.

Entre as instituições[15] que compõem a EU, destaca-se a Comissão Europeia, uma instituição politicamente independente por que é responsável pela elaboração de propostas de novos atos legislativos europeus, pela execução das decisões do Parlamento Europeu e do Conselho da UE. No âmbito da Comissão Europeia, há o setor de Desenvolvimento e Cooperação Internacional da União Europeia, que é destinado a executar políticas em países menos desenvolvidos e de baixo rendimento a fim de erradicar a pobreza e promover desenvolvimento (COMISSÃO EUROPEIA, 2014).

O referido setor de Desenvolvimento e Cooperação Internacional da UE é o responsável pela organização e encaminhamento do PATAL, que como já foi mencionado não é um projeto exclusivo para a América Latina, mas uma proposta implementada inicialmente

[14] A saída do Reino Unido da União Europeia (UE) é também chamada de BREXIT, resultante da fusão das palavras *Britain* (Grã-Bretanha) e *exit* (saída). A formalização do rompimento britânico com a UE ainda está tramitando.

[15] Parlamento Europeu, Conselho Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia, Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE), Banco Central Europeu (BCE), Tribunal de Contas Europeu (TCE), Serviço Europeu para a Ação Externa (SEAE), Comitê Econômico e Social Europeu (CESE), Comitê das Regiões (CR), Banco Europeu de Investimento (BEI), Provedor de Justiça Europeu, Autoridade Europeia para a Proteção de Dados (AEPD) e Órgãos interinstitucionais.

na Europa e posteriormente em outras regiões, países e continentes do mundo, como Ásia, África, Oceania e América do Norte. A proposta dos blocos regionais envolve questões econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais e a educação superior também faz parte das ações de desterritorialização e reterritorialização possibilitadas pelos avanços da tecnologia e pelas redes políticas.

No momento atual da sociedade capitalista, os processos de desterritorialização e reterritorialização ocorrem de maneira mais intensa, pois são consequências dos ajustes estruturais, espaciais e temporais que o capital necessita para manter seu regime de acumulação contínuo. A dominação e apropriação de novos territórios não acontecem mais, em sua maioria, pela anexação de áreas como decorria nos processos de colonização, mas por meio dos acordos regionais, como no caso do blocos regionais e da des-reterritorialização de atividades econômicas, políticas e sociais, que visam expandir as escalas de acumulação que são construídas pelas relações sociais, pois é importante esclarecer que as escalas - global, regional, nacional, sub-regional e local - não são inerentes ao território.

De acordo com Robertson (2002, p.27) as mudanças na geometria de poder causadas pelas transformações das escalas geográficas possuem quatro aspectos essenciais que precisam ser destacados:

> Primeiro, as alterações de escala são vistas como capazes de superar bloqueios de acumulação no interior das formas de organizações territoriais existentes [...]. Segundo, as relações no interior das classes e entre elas são formadas como resultado de escalas e de territórios em mudança; isto é, são formadas no interior de processos de acumulação e regulação que ocorrem em diferentes escalas [...]. Terceiro, não há uma direção obrigatória a ser seguida pela escala que seja vantajosa ou desvantajosa para o capital, ou em alguns casos, para o estado nacional, embora o trabalho tenda a ter uma fixação mais local. [...] Quarto, e consequência do ponto anterior, as estratégias de projetos de escalas combinados são politicamente diversos, ambíguos e contraditórios, produzindo problemas, tensões e dilemas que deverão ser administrados pelo estado e por outras organizações que buscam legitimar suas atividades.

Junto às escalas – global, regional, nacional, supranacional, sub-regional e local – de acordo com Ball (2012), é também necessário considerar as redes políticas e suas atuações junto aos territórios, para compreender como os governos estão lidando com temáticas como a educação. Destaca-se que as redes políticas contribuirão com o entendimento do PATAL, como será discutido mais a frente. Nos processos de elaboração de políticas, sejam elas públicas ou privadas, há contextos de influência que podem estar além das fronteiras dos

Estados que interferem no cenário de elaboração das políticas, refletindo os ajustes espaço-temporais, que possibilitam que decisões sejam pensadas e até tomadas além das fronteiras nacionais. Para o autor, a rede "[...] é utilizada para representar um conjunto de mudanças "reais" nas formas de governança da educação, nacional e globalmente" (BALL, 2012, p. 30). O Estado, portanto, fazendo parte das redes políticas, exerce uma governança em rede, na qual o quadro de influência "[...] sobre a política é expandido e, ao mesmo tempo, os espaços de política são diversificados e dissociados" (BALL, 2012, p. 31).

Na educação superior há também o processo de deslocamento territorial, em que conglomerados internacionais se espalharam além das fronteiras nacionais (SGUISSARDI, 2015); ou mesmo a desterritorialização e consequente reterritorialização representada pela mobilidade acadêmica e as parceiras em projetos institucionais. Sobre tais processos, Guattari e Rolnik (1986, p. 323) ponderam:

> O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios 'originais' se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais.

A transposição das escalas, proposta por Harvey (2013, p. 535), via des-reterritorialização, auxilia na compreensão da construção e reconstrução ativa dos territórios, que são desiguais, pois "aspectos que parecem fundamentais em uma escala, desaparecem inteiramente de vista em outra; facções que são participantes ativas em uma escala podem apagar-se ou mesmo mudar em outra". Embora Harvey (2013) fale em sentido amplo, o objetivo ao costurar os ajustes espaço-temporais, é contribuir com o entendimento da educação superior neste cenário de transposição de escalas, no qual os processos de elaboração de políticas sem fronteiras são matizados nos territórios de acordo com os diferentes atores e as relações de poder.

As políticas inter-regionais de educação superior são produzidas de acordo com as demandas da sociedade e muitas vezes são aplicadas em países que não participaram de seu processo de elaboração. O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) emergiu deste cenário global e também do contexto específico europeu e é uma expressão das possibilidades de desterritorialização e reterritorialização de políticas para a educação superior,

evidenciando, como aponta Wallerstein (2007), a força do universalismo europeu ainda existente.

1.3. O Estado nacional em um cenário de governança multiescalar: políticas inter-regionais de educação superior

As duas subseções anteriores argumentaram sobre os ajustes estruturais e espaço-temporais, realizados principalmente a partir da década de 1970, com o intuito de manter a acumulação capitalista. Destaca-se uma vez mais, que a problematização deste contexto para compreender a educação superior, justifica-se pela inter-relação entre questões econômicas, políticas e sociais, pois entende-se que o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) foi influenciado e elaborado considerando este contexto. O capitalismo e a educação estão imbricados neste cenário de governança multiescalar e a partir de blocos regionais como a União Europeia, a internacionalização da educação superior, sobretudo aquela com propósitos econômicos, tem adentrado as fronteiras dos países com distintas finalidades que serão problematizadas.

As políticas inter-regionais de educação superior são aqui compreendidas como ações, projetos e programas que transcendem os limites fronteiriços dos países, sendo executadas em distintas escalas, como por exemplo regional ou global. Essas políticas podem ser públicas, no sentido de que passam pelos marcos regulatórios dos governos de Estado, ou também privadas, sendo realizadas por empresas, organizações multilaterais, *think tanks*, organizações não-governamentais e consultores. Se forem políticas públicas de educação superior, desenvolvidas por governos nacionais, podem ter uma grande abrangência, sobretudo se forem obrigatórias, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)[16]. Se forem políticas por adesão e sem caráter obrigatório, como acontece com as diretrizes de agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elas precisam de um poder de atratividade para que cheguem até os países.

Faz-se necessário pensar sobre o conceito de política que está sendo considerado ao discutir as políticas inter-regionais de educação superior. A ampliação das atribuições dos governos nacionais, sobretudo no contexto da globalização, possibilitou um aumento do

[16] A reforma da educação superior na década de 1990 e no século XXI no Brasil, estão sendo estudadas por Oliveira (2000), Silva Jr e Sguissardi (2001), Minto (2006).

campo de ações políticas. Além do seu significado tradicional: “[...] ação dos governantes que detêm a autoridade para dirigir a coletividade organizada em Estado, bem como às ações da coletividade em apoio ou contrárias à autoridade governamental e mesmo à forma do Estado”; considera-se também a política em sentido amplo: “[...] toda modalidade de direção de grupos sociais que envolva poder, administração e organização” (CHAUÍ, 1995, p. 368).

Também se faz necessário refletir sobre o conceito de região para compreender o motivo da caracterização da política como inter-regional. A região é “[...] produto de um processo social determinado que, expresso de modo complexo no/pelo espaço, define-se também pela escala geográfica em que ocorre, podendo ser, assim, um tipo de território” (HAESBAERT, 2011, p. 136). Região não é uma simples divisão ou recorte espacial, mas uma concepção associada a processos sociais de des-reterritorialização (HAESBAERT, 2011). Assim, a política inter-regional é compreendida como relações de poder e dominação que envolvem diferentes atores e escalas geográficas.

A globalização e a governança multiescalar tem demonstrado que as ações estatais estão cada vez mais fragmentadas em função de um arcabouço de relações econômicas, políticas e sociais exercidas por distintos atores que atuam num contexto global (BALL, 2013; DALE, 2004; ROBERTSON, 2002). Portanto, o campo das decisões políticas é deslocado para além do território nacional, e mesmo não sendo conceituado como política, determinados projetos, como o PATAL, podem ser caracterizados como uma política inter-regional, visto que envolve relações de poder, administração e organização da educação superior, tendo a Europa como protagonista e destinando-se para várias regiões do mundo.

A economia do conhecimento e o renovado mito do progresso são duas características que tem fundamentado as políticas de educação superior, dentro e fora das fronteiras. No âmbito da “economia do conhecimento”, Dias Sobrinho (2010) argumenta, que o conhecimento que é aclamado pelo mercado, atualmente, é aquele que tem relevância na produção de mercadorias e lucro, ou seja, que promova competitividade e eficiência. Dias Sobrinho (2010, p. 126) pondera que, “[...] produzir conhecimentos e competências que agreguem valor à economia e à expansão material é de grande importância, embora não se possa estender uma relação de causalidade simples e automática entre conhecimento e crescimento econômico”. Em detrimento da autonomia, da criatividade, do pensamento reflexivo, da solidariedade e da ação de questionamento, a educação, no âmbito da economia do conhecimento, é gestada para desenvolver a economia dos países, porém de uma forma que não atinge a maioria da população (DIAS SOBBRINHO, 2010).

A doutrina do progresso aponta para o investimento constante em conhecimento e técnica de modo que promovam o desenvolvimento societário, levando à riqueza das nações. Dupas (2016, p. 310) argumenta, que o mito do progresso é um discurso permanentemente renovado por um "[...] aparato ideológico interessado em nos convencer que a História tem um destino certo – e glorioso – que dependeria mais da omissão embevecida das multidões do que da sua vigorosa ação e da crítica". Tanto a economia do conhecimento quanto o mito do progresso são sustentados em diferentes escalas e perpassam as condicionalidades da governança multiescalar que atua sobre a política de educação superior.

Dale (2014, p. 7-8), define a governança multiescalar como uma "[...] tentativa de romper com a homogeneidade do Estado. [...]. O Estado nacional agora decai, por assim dizer, e é associado com elementos transnacionais, assim como nacionais e subnacionais". É uma nova forma de governar na qual o Estado nacional continua tendo relevância política, mas divide cada vez mais o seu protagonismo com o mercado e a sociedade civil, em diferentes escalas de atuação: global, nacional, regional, supranacional e local (DALE, 2010).

Ball (2013, p. 177), ao discutir a governança atual, destaca que os Estados estão promovendo mudanças nas relações políticas, e aponta que "[...] novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos". De acordo com Ball (2012), a governança é baseada em redes políticas formadas, especificamente, por governos nacionais, mercado, agências multilaterais, organizações não-governamentais (ONGs), consultores, *think tanks*, empreendedores sociais e empresas internacionais. Essa rede política é composta de nós de poderes tão inter-relacionados que é difícil saber onde começa um e onde termina o outro (BALL, 2012).

Ball (2013, p. 180), analisa que há uma "metagovernança" onde são produzidas novas redes de políticas que "[...] trazem alguns novos tipos de atores para o processo dos políticos, validam novos discursos das políticas – os discursos fluem por meio deles – e permitem novas formas de influência e vivência das políticas [...]", mas isso sem destituir do Estado sua capacidade de conduzir a política. Ball (2013, p. 181) acrescenta, que "[...] o setor público geralmente é influenciado e transformado por esses novos atores políticos, de fora para dentro e de dentro para fora".

O Brasil, por exemplo, ao elaborar suas políticas nacionais para a educação superior, sejam elas de currículo, financiamento, gestão ou avaliação, está imerso neste cenário global, no qual as hierarquias nacionais possuem responsabilidade de definições e orientações, mas

estão entrelaçadas com as redes globais, que podem ser blocos regionais como a União Europeia.

Ao mesmo tempo políticas educacionais de outros países podem adentrar o Brasil, e influenciar o ensino e a pesquisa mesmo sem se configurar sob condição de obrigatoriedade ou de política nos marcos regulatórios do governo nacional. Dale (2009, p. 872 – destaque do autor) colabora com o entendimento dessas relações complexas:

> O fato de os sistemas educacionais ainda serem "nacionais", no sentido de que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões; mesmo se as formas e os modelos educacionais existentes continuam aparentemente mais ou menos inalterados, suas significações se modificaram e novas formas, localizadas em escalas diferentes, passaram a existir, além deles.

A educação superior é um dos temas que faz parte das linhas de ação da Comissão Europeia em sua cooperação internacional. Dentre essas ações globais destaca-se o Programa América Latina – Formação Acadêmica (ALFA) que tem objetivado promover o ensino superior na América Latina como meio de desenvolvimento social e econômico e redução da desigualdade social. Este está em sintonia com a construção do Espaço Comum de Educação Superior – União Europeia, América Latina e Caribe (ECES-UEALC), entendido como ação estratégica para o reforço das relações bilaterais e multilaterais entre as regiões, a partir do protagonismo das universidades.

O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), objeto de estudo desta pesquisa, é um dos projetos que compõem o Programa ALFA, e faz parte das geoestratégias de desterritorialização, reterritorialização e convergência educacional da União Europeia para outras regiões do mundo, confirmando as características da governança multiescalar na atualidade. De acordo com Robertson (2002, p. 408), as políticas de educação superior europeias possuem uma "[...] linguagem neoliberal de competitividade" e são plataformas para à "[...] amplas estratégias de regionalização e globalização", uma vez que "[...] a educação superior tornou-se estrategicamente importante para a UE na criação tanto de "mentes" quanto de "mercados" para a economia europeia de conhecimento".

Para Morosini (2011, p. 94), a internacionalização da educação superior, compreendida como um "[...] processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades [...]" é característica das relações globais a partir do fim da Guerra Fria. De acordo com a autora, há dois modelos de cooperação científica realizados no processo de internacionalização. O primeiro modelo, Cooperação Internacional Tradicional (CIT), é "[...]

caracterizado por relações de competitividade entre as instituições de educação superior (IES) na captação de sujeitos e de consumidores. A ênfase é posta nos contatos internacionais e nas atividades que fortalecem as IES [...]" (MOROSINI, 2011, p. 95). O segundo modelo, Cooperação Internacional Horizontal (CIH), é caracterizado "[...] com base na solidariedade e na consciência internacional" (MOROSINI, 2011, p. 95).

O modelo CIT, dominado por princípios do mercado, tem sido mais comum na atualidade, sobretudo diante das desigualdades entre os países, em que nações mais ricas são historicamente mais atrativas nos processos de cooperação acadêmica (MOROSINI, 2011). Para designar a aproximação internacional entre as IES, também tem sido utilizado o termo transcionalização da educação superior, entendido por Lamarra (2012), como um processo preponderantemente economicista, em que as articulações estão ancoradas na mercadorização (*commodification),* considerando a educação superior como um serviço passível de regulamentação pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

Num cenário de governança multiescalar, o neoliberalismo, a acumulação flexível, a financeirização da economia, a desterritorialização e a reterritorialização possuem potencial de influir e controlar setores como a educação, que são aqui compreendidos como o contexto de influência das políticas inter-regionais para a educação superior. O exercício da influência e do controle é complexo e pode se caracterizar de modos distintos a depender dos atores e das condicionalidades conjunturais.

Destaca-se que o conceito de competências é um dos componentes dos ajustes estruturais necessários à manutenção da acumulação capitalista, que tem sido introduzido nas políticas inter-regionais de educação superior neste cenário de governança multiescalar. As competências fundamentam, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, os projetos educacionais disseminados por organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE e mais recentemente por blocos econômicos regionas como a UE.

1.3.1. Noção de competências: sobre educação, política e competitividade

Para Chauí (2014), a tecnologia absorveu as ciências e criou algo chamado de tecnociência, por ela entendida como a "[...] articulação e a interconexão entre técnica e ciência de tal maneira que ambas são inseparáveis e buscam os mesmos objetivos, e, sob certos aspectos, são as exigências técnicas que comandam as pesquisas científicas" (CHAUÍ,

2014, p. 56). Para a autora, as ciências, na condição de forças produtivas, passaram a participar diretamente do processo produtivo, e acrescenta que:

> Essa mudança fez surgir a expressão *sociedade do conhecimento* para indicar que a economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, graças ao uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos e financeiros, bem como em serviços como a educação, a saúde, a cultura e o lazer (CHAUÍ, 2014, p. 56).

A universidade, neste cenário, e não apenas as privadas, está assumindo no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, o papel de prestadora de serviços de acordo com as pretensões do mercado. Para Chauí (2014), o neoliberalismo e a flexibilização da acumulação do capital, estão colocando os direitos sociais no setor de serviços do mercado. A universidade funcional, "[...] voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho", transformou-se em universidade operacional, "[...] estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microrganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual" (CHAUÍ, 2014, p. 5).

E esta universidade operacional opera também pela ideologia da competência, um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações, normas e regras que "[...] realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas" (CHAUÍ, 2014, p. 57). Ideias que servem para ocultar a divisão social de classes a partir do discurso competente, entendido por Chauí (2014, p. 57), como "[...] aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade".

Sacristán (2011), ao analisar a utilização do conceito de competência na fundamentação das políticas educacionais, aponta que a linguagem não é inocente, ou seja, "[...] o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade" (SACRISTÁN, 2011, p. 15). Optar pelas competências para fundamentar a agenda da educação é concordar com uma "[...] elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual" (RAMOS, 2006, p. 19).

Para Frigotto (2008), a noção de capital humano, suporte da política educacional a partir da década de 1960, tem sido refinada e ressignificada, diante do agravamento da desigualdade do capitalismo contemporâneo, pela noção de competência. O conceito de capital humano, elaborado por Theodore Schultz na década de 1950, é definido com o montante de investimento que indivíduos e nações podem fazer na expectativa de receberem retornos futuros. Schultz (1973), colocou o fator capital humano somado ao nível de tecnologia, os insumos de capital e de mão de obra como explicação para as diferenças de desenvolvimento entre os países e as diferenças de mobilidade social entre os indivíduos. E Frigotto (2008, p. 71) realiza a seguinte crítica: capital humano é

> [...] um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Uma noção que não só não explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais. Sua crítica, como o das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas.

Assim como Frigotto (2008), a utilização do conceito de competência como norteador da educação é apontada por Sacristán (2011), como a escolha de uma tradição que desconsidera o processo histórico desigual de constituição dos países e dos sujeitos − mesmo pensando se tratar de algo novo. O conceito de competências, trazido como algo inovador, principalmente a partir de 1980 e 1990, é um dos anteparos ideológicos que contribuem com o funcionamento do capitalismo. Cita-se como exemplo dois relatórios da UNESCO, pioneiros na realização de diagnóstico sobre a educação global e na proposição de recomendações homogêneas vinculadas às competências: o relatório Faure “Aprender a ser: a educação do futuro” (1973) e o relatório Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir” (1996).

Não é apenas a União Europeia que tem colocado as competências como diretrizes para a educação superior, também se destaca o papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que por meio do Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências: Fundamentos teóricos e conceituais), iniciado em 1997, tem elaborado diretrizes com o “[...] objetivo de fornecer um sólido quadro conceitual que permita identificar competências-chave, fortalecer as avaliações internacionais e contribuir com a definição de metas globais para os sistemas educativos e a aprendizagem ao longo da vida” (OCDE, 2016, s/p).

Além do Projeto DeSeCo, o papel da OCDE, no cenário da avaliação global da educação, expressa uma tendência de padronização de indicadores avaliativos, como, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que acabam por definir o que deve ser ensinado e não ao contrário (SACRISTÁN, 2011). A avaliação pode ser apontada como um mecanismo central no incentivo do trabalho com as competências. Para Sacristán (2011), há uma inversão do processo educativo, no qual as avaliações de resultados tangíveis têm definido o caminho da educação, e acrescenta:

> O novo enfoque converteu a *competência* em algo pretensamente esclarecedor do que queremos obter e a coloca como guia dos sistemas ou programas educacionais, da organização e das práticas didáticas. O indicador define o que se considera avaliável e o que merece ser avaliado. Ou seja, é um critério para valorizar o que se considera valioso. O avaliável e o avaliado se tornam a finalidade que se deseja na hora de planejar e desenvolver o currículo, quando se escolhem as experiências e a avaliação (SACRISTÁN, 2011, p. 28).

Para Ball (2012), além das críticas já feitas as competências, uma questão a ser ponderada é quando as competências se tornam o currículo, e não apenas o compõem. O currículo é um terreno movediço, que envolve jogos de força e poder, e depende de perspectivas teóricas e ideológicas. Para Sacristán (2000, p. 17), os currículos

> [...] são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, através dos quais se realizam os fins da educação escolarizada. Na prática, o que se refere aos *curriculum* é uma realidade previamente assentada através de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que, muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a própria teorização sobre o *curriculum.*

O currículo, assim como os projetos pedagógicos de cursos de graduação são elaborados em terrenos de disputas; a intenção da Europa em promover o redesenho curricular a partir das competências não é tarefa fácil, e, portanto, a busca pela formação das redes de comunidades de aprendizado com docentes, é um caminho alternativo perseguido para conseguir realizar mudanças na educação superior.

Ramos (2008, p. 119), aponta que o currículo estruturado por competências expressa a [...] redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas". E a proposição

das competências como norteadora dos programas de ensino e dos perfis do curso/diploma, revela para Sacristán (2011), a tendência europeia de implantação de uma política educacional comum pautada na competição, uma prática que demonstra a pretensão de constituir resultados mínimos comuns entre os países europeus de forma a se colocar como potência econômica global. Definir um currículo comum não é tarefa fácil devido à diversidade cultural da Europa, mas é possível fazer a educação convergir; de modo que, para Sacristán (2011, p. 30), "recorrer as competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter em um nível de coincidências formais, convertendo-as na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais, sem se intrometer na 'cultura' de cada país".

Sacristán (2011) também aponta que o conceito de competência não é preciso, visto que o seu significado compartilha de outros conceitos, como aptidão, capacidade, efetividade, habilidade, destreza e conhecimento prático. Para Sacristán (2011), as competências são utilizadas de maneira funcional, de modo a atender as demandas da sociedade, que são predominantemente demandas do mercado. O autor pondera que:

> As *competências* se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado; onde tinha e segue tendo o sentido de habilidade, capacidade e destreza (*skills*). [...] O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a *competência* signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes (SACRISTÁN, 2011, p. 36, grifos do autor).

As competências, mesmo em sua falta de consenso conceitual, relevam uma relação com a formação para o trabalho, um recorte do que se acha que é necessário ensinar e aprender de acordo com as demandas globais. Ramos (2006, p. 24, grifos da autora) argumenta que neste cenário a educação se abre ao mundo econômico e a atribuição de sentidos meramente práticos a formação, para a autora "[...] caminhamos pela fértil interface lavrada pela relação trabalho-educação, na qual a noção de competência situa-se como uma *nova* mediação ou como uma mediação *renovada* pela acumulação flexível do capital", revelando sua dimensão socioeconômica e pedagógica.

Um último ponto levantado por Sacristán (2011, p. 56), com relação às competências, é que "às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais", ou seja, os problemas da educação não estão apenas na "[...] falta de definição das aprendizagens que queremos conseguir em termos de competências" (SACRISTÁN, 2011, p. 56). O

entendimento crítico dos problemas estruturais da sociedade não faz parte da metodologia das competências, que intenta inovar a educação e atender às demandas da sociedade, o individualismo e à competitividade, característicos do neoliberalismo, à formação flexível demanda pelos novos padrões de acumulação e pelo cenário de financeirização no qual tudo é passível de se transformar em mercadoria, inclusive o pensamento.

Para Bolívar (2009, p. 123), no "[...] discurso da competência se perdem outros vocabulários relevantes no ensino: a compreensão, a crítica, a interdisciplinaridade e a sabedoria, entre outros". E de acordo com Gatti (2008, p. 62), "em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas".

A noção de competência tem sido utilizada para a elaboração das políticas inter-regionais de educação superior, seja por blocos regionais como a UE ou por organizações internacionais. Compreende-se que capitalismo e educação estão ainda mais inter-relacionados no atual cenário de governança multiescalar em que políticas com finalidades econômicas, políticas e sociais transcendem os limites fronteiriços das nações e são executadas em diversas escalas: global, regional, nacional e local.

Em suma, este capítulo propôs a apresentação e a discussão de elementos que compõem o marco teórico da pesquisa a cerca Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), e representam o contexto de influência e elaboração da política. O neoliberalismo, a acumulação flexível e a financeirização da economia constituem a base econômica e ideológica que fomenta as ações hegemônicas das nações e blocos regionais como a União Europeia. A desterritorialização e reterritorialização, enquanto ações que possibilitam a acumulação permanente de capital, também ocorrem no âmbito da educação superior. O cenário de governança multiescalar e a noção de competência auxiliam na compreensão das motivações das União Europeia ao direcionar propostas educacionais como o PATAL para o Brasil, configurando políticas inter-regionais de educação superior baseadas, principalmente, no estímulo à competitividade.

CAPÍTULO 2 – PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA: EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS EUROPEIAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), a fim de compreender sua origem, características e inter-relações com o contexto de acumulação do capital discutidos no capítulo anterior da pesquisa. Para entender a proposta de educação superior para além das fronteiras europeias contidas no PATAL, faz-se necessário entender o projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), proposta educacional europeia que fundamentou o PATAL e o Programa América Latina – Formação Acadêmica (ALFA), que viabilizou o PATAL por meio de financiamento da Comissão Europeia, sob a finalidade de promover o ensino superior na América Latina como meio de desenvolvimento socioeconômico e combate à desigualdade.

Para fins de organização, o capítulo está dividido em três seções. A primeira, intitulada *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE): redesenho e convergência de currículos a partir das competências, apresenta os aspectos gerais descritivos do TEEE e seus vínculos com o Processo de Bolonha. A segunda seção, Programa América Latina - Formação Acadêmica (ALFA): políticas inter-regionais de educação superior, visa apresentar os principais aspectos do Programa ALFA.

E a terceira seção, Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL): educação superior para além das fronteiras europeias, apresenta e discute as características metodológicas e organizacionais do PATAL, destacando a sua abrangência e inserção na América Latina. Apresenta também uma visão problematizadora sobre o PATAL, considerando o contexto de influência e elaboração apresentados no primeiro capítulo.

2.1. *Tuning* Estruturas Educativas na Europa[17]: redesenho e convergência de currículos a partir das competências

De acordo com os relatórios do TEEE, o Projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) possui três definições: é um projeto das universidades para as universidades, uma rede de comunidades de aprendizagem e uma metodologia de redesenho, convergência e comparabilidade curricular baseada em resultados de aprendizagem e competências

[17] Site oficial: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

(GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006). Foi coordenado pela Universidade de Deusto[18] e pela Universidade de Groningen[19], e financiado pela Comissão Europeia, com o objetivo principal de viabilizar a implantação do Processo de Bolonha no nível das instituições de ensino superior europeias, considerando as necessidades da sociedade contemporânea, como consta nos relatórios do TEEE (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006).

Para compreender o TEEE faz-se necessário ponderar alguns aspectos sobre o Processo de Bolonha que fundamentou sua elaboração e desenvolvimento. Iniciado formalmente em 1999, com a elaboração da Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho do mesmo ano, o Processo de Bolonha é um programa de reforma dos sistemas europeus de ensino superior, com o objetivo de construir ao final de uma década, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEEE). Participaram do Processo de Bolonha todos os países da União Europeia além de outros países fora do bloco regional, totalizando 45 nações.

Além da Declaração de Bolonha (1999), os comunicados de Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), elaborados nas Conferências de Ministros da Educação, definiram objetivos específicos para a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEEE), que foram sintetizados por Antunes (2007): a) adoção de um sistema de graus acadêmicos facilmente legível e comparável, incluindo o Suplemento ao Diploma[20]; b) adoção de um sistema educacional organizado em três ciclos, compreendidos entre graduação e pós-graduação – 1º ciclo: bacharelado/licenciatura (3-4 anos), 2º ciclo: mestrado (1-2 anos) e 3º ciclo: doutorado (3-4 anos)[21]; c) elaboração de um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), transferíveis e acumuláveis entre todas as IES participantes; d) incentivo e promoção de mobilidade dentro e fora da União Europeia entre estudantes, professores e pesquisadores; e) garantia da qualidade da educação superior; f) ampliação da competividade europeia global no âmbito da educação superior; g) promoção da aprendizagem ao longo da vida; h) promoção de envolvimento de estudantes na gestão das IES; i) e tornar o EEEE atrativo[22].

---

[18] É uma instituição de ensino superior privada regida pela Companhia de Jesus e sediada na cidade de Bilbao na Espanha.

[19] É uma instituição de ensino superior pública sediada na cidade de Groningen nos Países Baixos.

[20] "O Suplemento ao Diploma é um documento que acompanha um diploma de ensino superior, fornecendo uma descrição normalizada dos estudos concluídos pelo seu titular. Conforme acordado pelos ministros de educação superior, o Suplemento ao Diploma deve ser rotineiramente emitido para todos os graduados em linguagem amplamente falada e gratuitamente" (COMISSÃO EUROPEIA, 2015, p. 3)

[21] A duração também é medida pelo Sistema Europeu de Créditos Acadêmicos (ECTS) definidos no Processo de Bolonha: 1º ciclo - 180–240 ECTS, 2º ciclo: 90-120 ECTS e 3º ciclo: 180–240 ECTS.

[22] Para uma análise detalhada do desenvolvimento do Processo de Bolonha ver, por exemplo: Eiró (2010), Fronzaglia (2011) e Siebiger (2013).

O Processo de Bolonha, de acordo com Antunes (2006, p. 88), está longe de ser um programa de reforma da educação superior pautado no "[...] desenvolvimento de relações de cooperação e cosmopolitismo", mas sim uma regulação vincada na "[...] competição entre instituições e espaços sócio-económicos". Para Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 12), o Processo de Bolonha tem conduzido a uma "[...] definitiva "europeização" das universidades e outras escolas superiores, optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais". Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 187), o modelo universitário europeu, gestado no desenvolvimento do Processo de Bolonha,

> [...] objetiva dar respostas coerentes e comuns aos desafios que a globalização impõe, basicamente relacionados à internacionalidade do livre mercado europeu, à mobilidade, à empregabilidade (que requer critérios transparentes nos intercâmbios laborais), à eficiência e à competitividade no mundo. Disso decorre a centralidade da função de capacitação para os empregos. A preparação para o trabalho passa a ser função dominante e o fortalecimento do mercado se torna uma meta essencial a ser atingida pela universidade.

Destaca-se, que no período de implantação do Processo de Bolonha (1999-2010), os impactos da reforma atingiram os países e seus sistemas de educação de maneiras e intensidades diferentes. Como analisa Antunes (2006, p. 73), "[...] essa diluição de fronteiras verifica processos altamente diferenciados e ambivalentes, testemunha fenómenos de sentido contraditório, com origens, intensidades e consequências significativamente divergentes". Também nesse sentido, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 15) alertam para o fato de que as mudanças liberalizantes e regulatórias propostas pelo Processo de Bolonha podem atuar de modo superficial ou cosmético, limitadas

> [...] à introdução de um novo léxico reformador (unidade curricular, resultados da aprendizagem, horas de contato, etc.) sem grande substância e incapaz de promover mudanças na organização do trabalho docente e discente, na adoção de esquemas de apoio tutorial aos estudantes, na dimensão das turmas, na alteração dos processos de avaliação e na atenção à formação cultural, ético-política e cívica dos estudantes.

No sentido de promover uma mudança no sistema da educação superior que seja profunda e não apenas superficial, é que o *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) foi organizado e desenvolvido, a fim de realizar uma reforma também na estrutura (créditos) e no conteúdo (conhecimentos e competências), para que os objetivos do Processo de Bolonha

fossem concretizados. Nos documentos do TEEE é explicitado que "a razão por trás do *Tuning* é a implementação, no nível das universidades, do processo que se instaurou a partir da Declaração de Bolonha" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 21).

Diferentemente do Processo de Bolonha, que foi definido no âmbito dos marcos governamentais dos países e das Conferências Ministeriais, o TEEE, como já foi mencionado, é um projeto das universidades para as universidades (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006). O Centro de Informação *Tuning* (2016, n.p.), esclarece que "[...] os sistemas educativos são essencialmente de responsabilidade dos governos, e as estruturas e conteúdos educativos são de responsabilidade das instituições de ensino superior e o seu pessoal acadêmico".

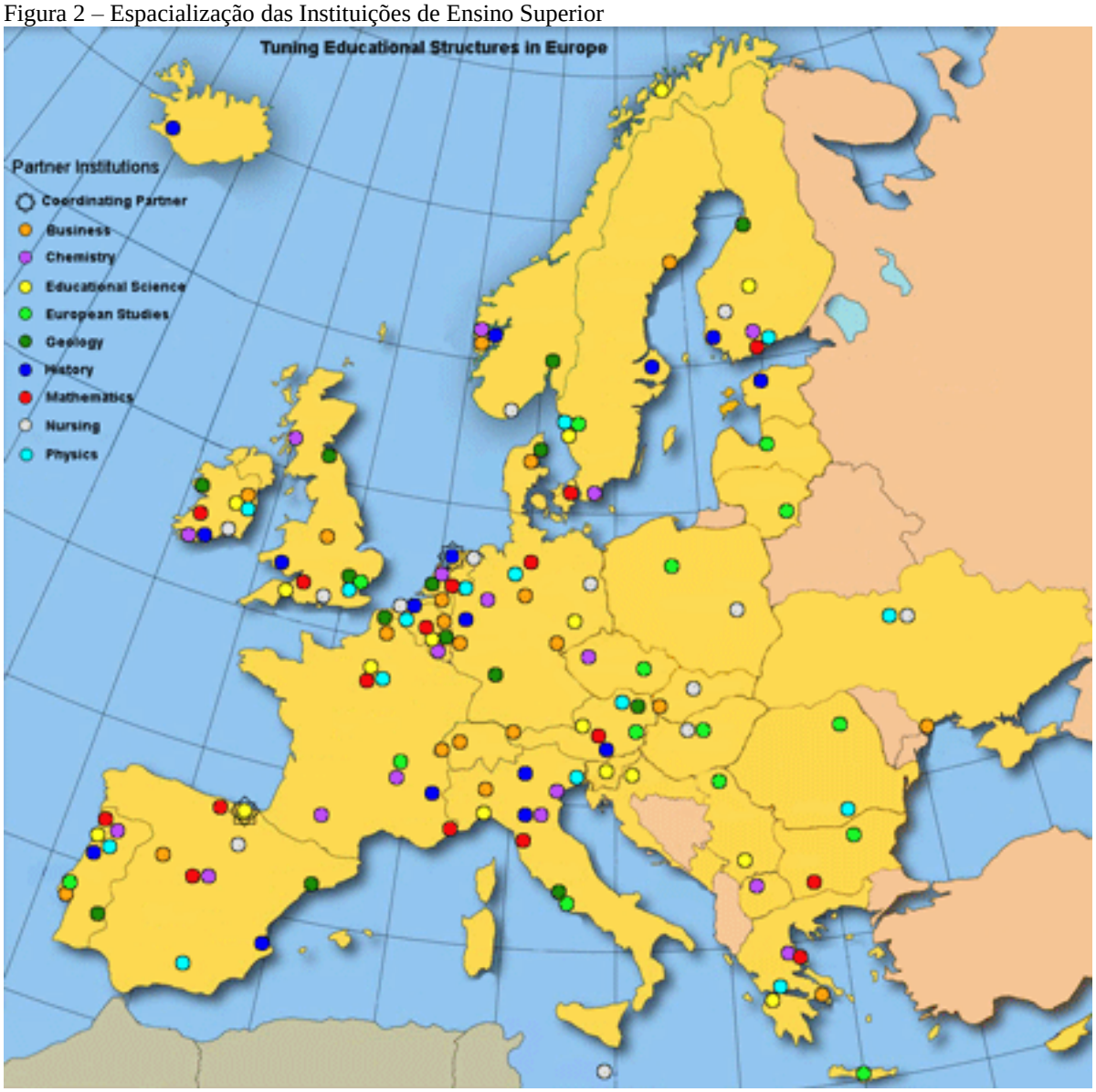
De acordo com o Centro de Informação *Tuning* (2016), a palavra *tuning*, cuja tradução significa afinação ou harmonização, foi escolhida para o nome do Projeto[23] com o intuito de demonstrar que os programas de graduação das universidades não devem ser uniformizados, mas devem possuir pontos de referência e convergência que permitam um entendimento comum, ou seja, uma afinação/harmonização entre os ciclos da educação superior. Assim como o Processo de Bolonha, o TEEE é "[...] fortemente apoiado, financeira e moralmente, pela Comissão Europeia [...]" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 21).

O TEEE desenvolveu-se a partir de nove áreas temáticas – Administração, Química, Educação, Estudos Europeus, Geologia, História, Matemática, Enfermagem e Física[24]. Participaram 138 instituições de ensino superior (IES), distribuídas por 32 países europeus. O TEEE objetivou constituir uma rede de comunidades de aprendizagem no continente europeu, ou seja, uma rede de acadêmicos, selecionados pelo Projeto, que representaram o seu país e sua instituição de educação superior em diversas áreas do conhecimento. A figura a seguir mostra a abrangência do TEEE, mostrando as IES de acordo com os países participantes e as áreas temáticas.

[23] O logotipo do Tuning Estruturas Educativas na Europa (TEEE) faz uma alusão a figura de um diapasão, instrumento em formato de "U" utilizado para afinação de instrumentos musicais (CENTRO DE INFORMAÇÃO TUNING, 2016). O mesmo logotipo foi utilizado pelo Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), ambos podem ser observados no anexo A.

[24] As instituições de ensino superior, de acordo com cada área temática, podem ser observadas no anexo B.

Figura 2 – Espacialização das Instituições de Ensino Superior



Fonte: Centro de Informação *Tuning* (2016).

O TEEE desenvolveu-se em quatro fases entre os anos 2000 e 2009. Em cada fase houve linhas de ação que direcionaram a execução da proposta. Em todas as fases, destaca-se a ênfase dada na abordagem centrada no aluno, pois para o Projeto "é o aluno que tem de estar preparado, tanto quanto possível, para o seu futuro papel na sociedade" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 9). No quadro a seguir, podem ser observadas as quatro fases do Projeto de acordo com o período de execução e as linhas de ação que compõem a metodologia do TEEE.

Quadro 1 – Fases do Projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE)

FASE	NOME	PERÍODO	LINHAS DE AÇÃO
I	Projeto Piloto	1º de dezembro de 2000 – 31 de janeiro de 2003	a) definir competências gerais b) definir competências específicas c) contribuir com o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)
II	A contribuição das universidades no Processo de Bolonha	1º de fevereiro de 2003 – 31 de dezembro de 2004	a) elaborar abordagens sobre aprendizagem, ensino e avaliação baseado nas competências b) aprimorar a qualidade no processo educacional
III	Validação, divulgação e desenvolvimento	1º de janeiro de 2005 – 30 de novembro de 2006	
IV	Reforma curricular tomando forma - Resultados da aprendizagem e das competências no Ensino Superior	1º de dezembro de 2006 – 1 de março de 2009	a) promover o redesenho curricular b) promover o funcionamento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEEE)[25]

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://tuningacademy.org/>.

Abordado os principais aspectos do TEEE, interessa compreender, de modo específico, as suas características metodológicas, que por sua vez fundamentaram a elaboração do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), objeto de estudo desta pesquisa. Além de ser um projeto de universidades para universidades e uma rede de comunidades de aprendizagem, o TEEE é uma metodologia baseada em resultados de aprendizagem e competências, entendidos como pontos de referência a serem cumpridos por cada área temática. De acordo com o Projeto, "competências e resultados de aprendizagem permitem flexibilidade e autonomia na construção do currículo e, ao mesmo tempo, são a base para a formulação de indicadores de nível comumente entendidos" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 24).

Os resultados de aprendizagem e competências possuem definições distintas. De modo sintético, uma competência "[...] é uma qualidade, habilidade, capacidade ou destreza que é desenvolvida pelo estudante e a ele pertence" (WAGENAAR, et al., 2010, p. 21). E o resultado de aprendizagem é "[...] um resultado mensurável de uma experiência de aprendizado que permite verificar em que extensão/nível/padrão uma competência foi formada ou aprimorada", são "[...] declarações que permitem que as instituições de ensino superior avaliem se os alunos desenvolveram suas competências de acordo com o nível exigido (WAGENAAR, et al., 2010, p. 21).

[25] É uma área composta por 48 países que implementaram reformas no ensino superior a partir do Processo de Bolonha e do Projeto Tuning Europa, com base em valores comuns visando a mobilidade de estudantes e cidadãos. Sigla em inglês: European Higher Education Area (EHEA).

Desse modo, os currículos, de acordo com as diretrizes propostas pelo TEEE, devem ser redesenhados de modo a conter competências (gerais e específicas) e resultados de aprendizagem esperados, de forma que esta padronização signifique qualidade entre todos os participantes do Projeto, e também comparabilidade entre as instituições de ensino superior. O currículo é definido pelo TEEE, como "[...] um plano de aprendizagem constituído por um conjunto coerente e integrado de situações de aprendizagem" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 127). O currículo deve conter metas e objetivos explícitos para a aprendizagem, conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, material de ensino, procedimentos de avaliação, situações e resultados de aprendizagem, competências gerais e específicas, perfil do curso e deve ser adaptado tanto às necessidades como aos pré-requisitos de aprendizagem dos alunos (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

Assim, a primeira linha de ação do TEEE, definição de competências genéricas, objetivou constituir uma quantidade de competências basilares para todas as áreas participantes do Projeto, de modo que o redesenho dos currículos adotassem essas competências na definição do perfil do curso e do programa de ensino. O perfil do curso "descreve as características específicas de um programa educacional em termos de resultados de aprendizagem e competências, seguindo um formato acordado" e o programa de ensino é um "[...] conjunto de componentes educativos coerentes, baseados em resultados de aprendizagem, reconhecidos para a atribuição de uma qualificação específica através da acumulação de um determinado número de créditos e do desenvolvimento de competências específicas" (WAGENAAR et al., 2010, p. 52). O perfil do curso e o programa de ensino, a partir das diretrizes do TEEE, podem se tornar documentos a parte do currículo, que podem facilitar a mobilidade estudantil e o acúmulo e contabilização de créditos acadêmicos.

A definição das competências gerais e específicas, que fundamentam a elaboração do perfil do curso e do programa de ensino, assim como dos resultados de aprendizagem, foram um dos focos no desenvolvimento do TEEE, e também se configuram como elemento central do Projeto Alfa *Tuning* América Latina. De maneira mais aprofundada, as competências são definidas como "[...] uma combinação dinâmica de habilidades cognitivas e meta-cognitivas, demonstração de conhecimento e compreensão, habilidades interpessoais, intelectuais e práticas, e valores éticos" (WAGENAAR et al., 2010, p. 21). As competências genéricas são comuns a qualquer currículo, enquanto que as competências específicas devem ser comuns a determinadas áreas do conhecimento (WAGENAAR et al., 2010).

As competências gerais se subdividem em instrumentais, interpessoais e sistêmicas. De acordo com González e Wagenaar (2003), as competências instrumentais são: capacidade cognitiva, capacidade de compreender e lidar com ideias e pensamentos, capacidade metodológica para lidar com o ambiente (organizar o tempo e estratégias de aprendizagem, tomar decisões ou resolver problemas), capacidade de utilização de dispositivos tecnológicos, computação e gerenciamento de informações e conhecimento de uma segunda língua.

As competências interpessoais são caracterizadas como "habilidades individuais relativas à capacidade de expressar os próprios sentimentos, habilidades críticas e autocríticas. Essas competências [...] tendem a favorecer processos de interação social e de cooperação" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 71). E as competências sistêmicas são habilidades e destrezas que requerem a aquisição anterior de competências instrumentais e interpessoais, e "[...] supõem uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento que permite ver como as partes de um todo se relacionam e se agregam. [...] incluem a habilidade de planejar mudanças para fazer melhorias em sistemas inteiros e projetar novos sistemas" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 71).

Para definir as competências gerais instrumentais, interpessoais e sistêmicas, foram distribuídos questionários para graduados[26], empregadores e docentes universitários em todos os países participantes do TEEE, como intuito de verificar, sob a ótica de três atores distintos, quais as competências mais importantes para a formação profissional na educação superior. A aplicação dos questionários foi realizada no ano 2001. As instituições de ensino superior que participaram do TEEE foram as responsáveis por encaminhar os questionários, via e-mail, para graduados, empregadores e docentes universitários, e os questionários respondidos foram enviados para a Universidade de Deusto para o processamento dos resultados (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003). O questionário continha 30 competências, sendo 10 instrumentais, oito interpessoais e 12 sistêmicas que podem ser observadas no quadro a seguir (estão na ordem mencionada anteriormente). Tais competências foram definidas pela coordenação geral do TEEE em parceria com a coordenação de cada país participante.

[26] "[...] aquelas pessoas que finalizaram satisfatoriamente um programa de estudos/curso universitário completo, em alguma das áreas do projeto, ministrado/a por uma universidade e receberam o título correspondente" (BENEITONE et al., 2007, p. 47).

Quadro 2 – Competências genéricas do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE)

1	Capacidade de análise e síntese.
2	Capacidade de organização e planejamento.
3	Conhecimento geral básico.
4	Conhecimentos básicos da profissão.
5	Comunicação oral e escrita na língua nativa.
6	Conhecimento de uma segunda língua.
7	Habilidades computacionais básicas.
8	Habilidades na gestão da informação (capacidade de recuperar e analisar informações de diferentes fontes).
9	Resolução de problemas.
10	Tomada de decisões.
11	Habilidades críticas e autocríticas.
12	Trabalho em grupo.
13	Habilidades interpessoais.
14	Habilidades para trabalhar em grupos multidisciplinares.
15	Habilidades para se comunicar com especialistas de outras áreas.
16	Valorização da diversidade e do multiculturalismo.
17	Capacidade de trabalhar num contexto internacional.
18	Comprometimento ético.
19	Capacidade de aplicar o conhecimento na prática.
20	Habilidades de pesquisa.
21	Capacidade de aprender,
22	Capacidade de se adaptar a novas situações.
23	Capacidade para gerar novas ideias (criatividade).
24	Capacidade de liderança.
25	Compreensão das culturas e costumes de outros países.
26	Habilidade para trabalhar autonomamente.
27	Capacidade de gestar e conceber projetos.
28	Iniciativa e espírito empreendedor.
29	Preocupação com a qualidade.
30	Vontade para o sucesso.

Fonte: elaboração própria a partir de González e Wagenaar (2003).

Cada instituição de ensino superior participante do TEEE, de acordo com cada área temática, escolheu de forma aleatória e por meio de uma base de dados, 150 graduados, 30 empregadores e 15 docentes para responder o questionário sobre as competências gerais que julgavam ser mais relevante para a formação profissional[27]. Considerando as áreas de administração, química, educação, geologia, história, matemática e física[28], o número de participantes da definição de competências gerais, por meio do questionário, foram: 5183

[27] A identidade dos entrevistados – graduados, empregadores e docentes universitários – não foi revelada nos relatórios do TEEE.

[28] As áreas de estudos europeus e enfermagem não aparecem nos relatórios do TEEE no que se refere a pesquisa das competências gerais e específicas por meio dos questionários.

graduados[29], 944 empregadores[30] e 998 docentes universitários[31] (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

Destaca-se que a pesquisa revelou que de 100% das competências do questionário, considerando uma média entre as respostas dos graduados, empregadores e docentes universitários, 46% das instrumentais foram consideradas mais relevantes e importantes, seguidas de 32% das sistêmicas e 22% das interpessoais[32] (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003)[33].

Além das competências gerais também foram definidas competências específicas para cada área temática que participou do Projeto. As competências específicas de cada área devem levar em conta: competências intelectuais, habilidades práticas, habilidades de comunicação, habilidade com numeração e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), habilidades interpessoais e trabalho em equipe, autogerenciamento e habilidade para o desenvolvimento profissional. A definição dessas competências específicas[34] foi feita juntamente com o questionário das competências gerais, mas a sua explicitação transcende os objetivos desta seção[35].

Segundo o Programa, a afinação (*tuning*) dos currículos no âmbito dos países e instituições de ensino superior que participaram do Projeto, tem como meta o alcance de uma harmonização em nível institucional, nacional e transnacional, constituindo pontos de referência a partir dos resultados de aprendizagem compostos pelas competências gerais e específicas, que devem compor o perfil do curso e o programa de ensino. O ensino, a aprendizagem e a avaliação, portanto, devem estar pautados nas competências gerais e específicas, de modo que as mesmas são pontos norteadores da educação superior, de acordo com o TEEE.

A metodologia do TEEE também visa contribuir com o aprimoramento da qualidade no processo educacional e com dois objetivos do Processo de Bolonha: o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Com relação ao aprimoramento da qualidade no processo educacional, a qualidade é considerada como "[...] condição básica subjacente à confiança, relevância, mobilidade,

[29] Pessoas que finalizaram um curso universitário e foram graduados nas áreas temáticas do Projeto.
[30] Pessoas e/ou organizações que contratam graduados da universidade ou possuem potencial de contratação.
[31] Docentes universitários que ministram disciplinas/cursos nas áreas temáticas do Projeto.
[32] As listas das competências de acordo com a importância e a relevância para os docentes, empregadores e graduados de maneira separada pode ser visto em González; Wagenaar (2003).
[33] Ranking das competências gerais, de acordo com a importância e relevância, para os graduados, empregadores e docentes universitários: ver Anexo C.
[34] Ver González; Wagenaar (2003; 2006).
[35] Ver competências específicas definidas por cada área do conhecimento em González; Wagenaar (2006).

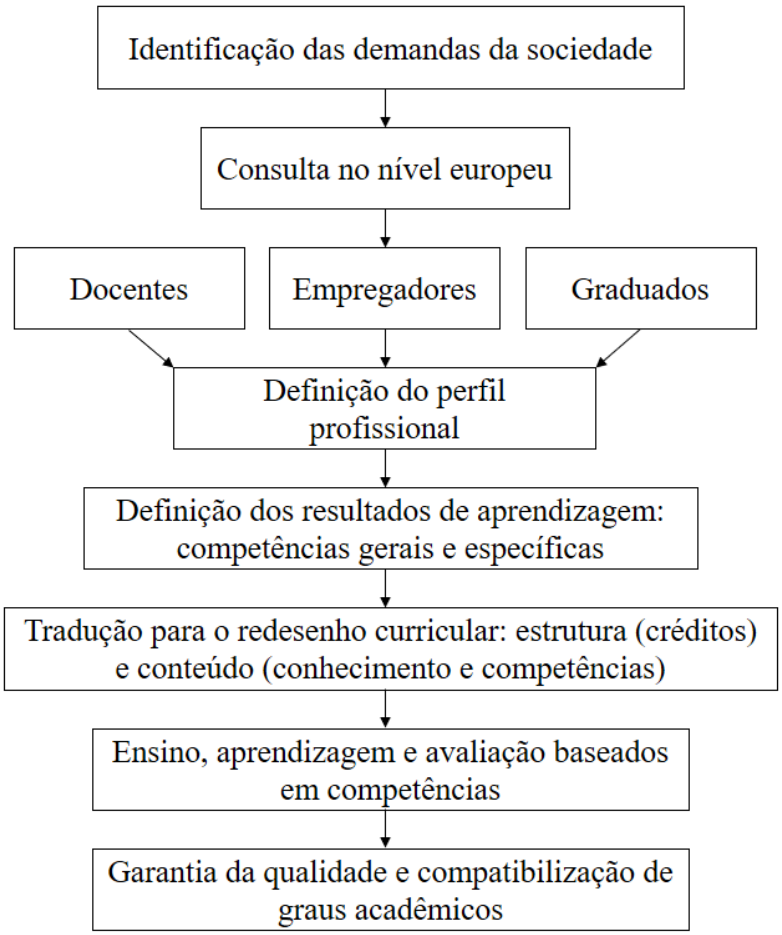
compatibilidade e atratividade no Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 65). A metodologia do TEEE objetiva garantir a qualidade dos programas de ensino, considerando que a adoção das diretrizes propostas levaria a esta qualidade que pode dinamizar o ECTS e o EEES. A garantia da qualidade é feita sobretudo a partir de padrões definidos pela Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior[36] (ENQA).

Como já dito anteriormente, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) é um mecanismo de reconhecimento dos períodos de estudo realizados pelos estudantes, a fim de facilitar a mobilidade entre instituições de ensino superior e países. Foi criado em 1989, mas adquiriu importância e centralidade, principalmente a partir do Processo de Bolonha, se configurando como um dos pilares do EEES. Em resumo é um "sistema centrado no aluno baseado na carga de trabalho requerida para alcançar os objetivos de um programa, objetivos especificados em termos de resultados de aprendizagem e competências" (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 83). Um crédito equivale a cerca de 25 a 30 horas de estudo/trabalho, de modo que 60 créditos equivale a carga horária de um ano acadêmico em tempo integral, correspondendo a cerca de 1500-1800 horas por ano.

Em síntese, a metodologia do projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), desenvolvida na Europa entre 2000 e 2009, visou auxiliar na elaboração e funcionamento do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) por meio de uma reforma da estrutura (créditos) e do conteúdo (conhecimentos e competências) da educação superior. O TEEE deu suporte ao Processo de Bolonha, que por sua vez promoveu uma reforma no nível dos sistemas nacionais de educação superior, de acordo com a adesão dos países. A definição das competências gerais e específicas são, de acordo com o Projeto, uma forma de consultar a sociedade e verificar suas demandas para a elaboração dos perfis profissionais e dos programas de ensino, a fim de resenhar o conteúdo dos currículos. Tais mudanças no conteúdo podem contribuir com o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) que depende de uma facilitação da comparabilidade entre os cursos para que a mobilidade, por meio dos créditos, seja realizada. O quadro a seguir sintetiza o modelo do TEEE para a compatibilização da educação superior europeia.

[36] Sigla em inglês: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). É uma organização que promove a cooperação, no âmbito da garantia da qualidade da educação superior, entre os Estados-Membros do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

Quadro 3 – Modelo *Tuning* para a compatibilização da educação superior europeia



Fonte: elaboração própria a partir de González e Wagenaar (2008).

Expostas as características do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), destaca-se um de seus aspectos: a abrangência do Projeto, considerando que seu desenvolvimento foi por adesão e não por decisão governamental. Ele teve adesão de cursos de 138 instituições de educação superior, pois – apesar de ser definido como um projeto de universidade para universidade – não é a instituição como um todo que participa e sim um ou vários cursos correspondentes às nove áreas do TEEE.

Diante deste cenário questiona-se se a abrangência do TEEE lhe confere legitimidade, visto que para o redesenho curricular das áreas foram consultados apenas 150 graduados, 30 empregadores e 15 docentes universitários de cada área temática. O pequeno número de pessoas consultadas dificulta a legitimação do Projeto, que abrange uma parte ínfima da comunidade universitária europeia.

Nestor (2004, p. 131), ao analisar o caráter democrático da política europeia, aponta que “pela bitola dos critérios da democracia representativa, a União tem uma tendência deplorável para pôr legitimidade lá onde não há poder, e poder lá onde há falta de

legitimidade". De acordo com Antunes (2006, p. 87), as políticas da União Europeia direcionadas à educação, como o Processo de Bolonha, e aqui se estende à análise para o *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE),

> [...] são exemplos elucidativos de como hoje o processo de desenvolvimento das políticas educativas se afasta desmedidamente, quanto à forma, ao sentido e à substância, do que ainda possamos considerar princípios democráticos (representatividade, legitimidade, negociação...). [...] A assinalada desconexão entre legitimidade e poder constitui hoje um desafio de fundo nas democracias representativas e um traço saliente da denominada *nova política* e/ou *nova governação/governança*.

A nova governança a que se refere Antunes (2006) compõe a governança multiescalar apresentada no capítulo anterior: são as relações políticas assimétricas gestadas em redes que transcendem as fronteiras nacionais, e no caso da educação, as agendas políticas são definidas de modo a "[...] promover processos de convergência estrutural" (BALL, 2012, p. 36). Antunes (2006, p. 87) pondera que "[...] especialistas coincidem em sublinhar as dramáticas transformações nos processos de formação das políticas, bem como o carácter discricionário dos critérios de participação e os problemas de transparência e de responsabilização". Além da questionável legitimidade de políticas como o TEEE, também é crescente, na agenda educacional, assim como na metodologia do Projeto, a participação do mercado na definição de prioridades para a educação superior, porém tais relações são opacas, tornando difícil a análise das relações de poder entre os protagonistas globais. Segundo Ball (2012, p. 37),

> [...] empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro.

Pondera-se que as agendas educacionais fazem parte de projetos de sociedade, e de acordo com Dale (2009), podem estar direcionados a dar suporte ao processo de acumulação do capital, a construção da ordem social e a legitimação do sistema capitalista, como já dito anteriormente. Políticas como o Processo de Bolonha e o *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) fazem parte destas "soluções", embora seus efeitos e impactos aconteçam em profundidade e escalas distintas, envolvendo ao mesmo tempo, resistências, assimilações e desinteresses. Ao refletir sobre a agenda educacional, Antunes (2006, p. 88) aponta que "o

desejo de envolver no mesmo movimento a ordenação do território, físico, social e simbólico, e a criação dos sujeitos, parece estar no coração daqueles projectos".

Além dos países europeus, o TEEE foi expandido globalmente por meio do setor de Desenvolvimento Internacional e Cooperação da Comissão Europeia, que através da Universidade de Deusto e de Groningen, tem levado para o mundo uma metodologia de compatibilização de currículos e títulos baseada nas competências. O Projeto é designado *Tuning* e é adjetivado com o nome da região ou país a que se destina. A abrangência dos projetos pode ser observada na figura 3.

Figura 3 – Espacialização do projeto *Tuning* globalmente

Fonte: site oficial do Projeto *Tuning* <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Percebe-se que a reforma educacional europeia, no nível do sistema, da estrutura e conteúdo, via Processo de Bolonha e TEEE, não se restringe às fronteiras da Europa, pois a União Europeia (EU), bloco regional imbuído por motivações econômicas, políticas e sociais, tem atuado à maneira de um Estado para além de suas escalas locais e nacionais (ROBERSTON, 2002). Para atuar na região latino-americana, a Comissão Europeia criou o Programa América Latina - Formação Acadêmica (ALFA), que será apresentado a seguir.

2.2. Programa América Latina - Formação Acadêmica: políticas inter-regionais de educação superior

O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) é um dos 51[37] projetos que compõe o Programa América Latina - Formação Acadêmica (ALFA), realizado e financiado pela Comissão Europeia. O Programa ALFA[38] faz parte do setor de Desenvolvimento e Cooperação Internacional da União Europeia e é definido como um programa de cooperação entre instituições de ensino superior da América Latina e da Europa a fim de promover o ensino como meio de desenvolvimento social e econômico, bem como instrumento de luta contra a desigualdade social. O Programa está em sintonia com a construção do Espaço Comum de Educação Superior – União Europeia, América Latina e Caribe (ECES-UEALC) e é definido com uma ação estratégica para o reforço das relações bilaterais e multilaterais entre as regiões, a partir do protagonismo das universidades, envolvendo distintos atores nos vários segmentos da economia[39].

O Programa ALFA desenvolveu-se em três fases: ALFA I (1994-1999) que contou com um financiamento de 31 milhões de euros; ALFA II (2000-2006), que recebeu 54,6 milhões de euros e ALFA III (2007-2013), 75 milhões de euros (EUROPEAID, 2015). Participam do Programa 27 estados-membro[40] da União Europeia e 18 países[41] da América Latina, realizando parcerias na coordenação e desenvolvimento dos projetos. Os projetos do Programa ALFA pretendem impactar em pelo menos sete áreas distintas: acesso ao ensino superior, criação/modernização de cursos universitários, transferência de conhecimentos,

[37] Ver lista de projetos: Anexo D.
[38] Sobre o Programa ALFA: Neves; Morosini (1998) e Lamarra (2012).
[39] Informações disponíveis no site da Comissão Europeia: <http://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/higher-education_en>.
[40] Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, República Tcheca, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, Romênia e Suécia.
[41] Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

alcance das Metas do Milênio, promoção de alianças/cooperação e criação/fortalecimento de redes (COMISSÃO EUROPEIA, 2014).

Os projetos do Programa ALFA, por meio das parcerias entre IES latino-americanas e europeias, pretendem: melhorar a qualidade da educação superior e facilitar o acesso de populações vulneráveis, contribuir com o processo de integração regional da América Latina, promover formação continuada para grupos de pessoas que estão em áreas remotas e sem acesso ao ensino superior, estabelecer parcerias com o setor privado para favorecer a inserção profissional de estudantes, promover o desenvolvimento sustentável, realizar a gestão de recursos naturais, discutir a adaptação às mudanças climáticas e produção de energias renováveis, favorecer o desenvolvimento de competências pedagógicas centradas nas necessidades do estudante e incentivar a formação de redes a partir das facilidades tecnológicas (BENEITONE et al., 2007). O PATAL está inserido, sobretudo nos últimos dois objetivos do Programa ALFA.

De acordo com Robertson (2009), a Comissão Europeia, por meio de seus programas e projetos destinados para outros países e regiões do globo, revela estratégicas extrarregionais da União Europeia. De acordo com a autora são "[...] estratégias explícitas para realizar um espaço e um mercado europeu de educação superior competitivo" (ROBERTSON, 2009, p. 411). Considera-se que a América Latina não está imune à lógica do mercado, que historicamente opera na educação superior latino-americana, mas a questão é como estas agendas globais estão entrando nos territórios e promovendo mudanças. Para Ball (2012), as ações características dos projetos inter-regionais reafirmam o papel dos Estados, mas ao mesmo tempo mudam o foco da burocracia para as redes. É pertinente pensar que a entrada desses programas e projetos se baseiam na ideia de governança multiescalar e de redes, que acabam entrando nos territórios sem necessariamente passar pelas burocracias dos Estados e de suas políticas públicas educacionais.

De acordo com Morosini (2006), no Brasil, "o formalismo e a dependência das políticas estatais dificultam a autonomia da função ensino no contexto da internacionalização da educação superior". Todavia, os blocos regionais têm buscado estratégias para propor a internacionalização da educação superior, como no caso do PATAL, que foi desenvolvido no Brasil sem passar pelos marcos regulatórios do Estado. Valendo-se da contribuição de Nye Jr (2004), é possível considerar que projetos como estes propostos pelo Programa ALFA, incluindo, portanto, o PATAL, atuam como uma espécie de *soft power* (poder brando), na busca de poder por meio da atração e não da coerção ou imposição. De acordo com Nye Jr

(2004, p. 6), "[...] o poder brando é mais do que apenas persuasão ou capacidade de mover as pessoas por meio de argumentos, embora essa seja uma parte importante dele. É também a capacidade de atrair, e a atração muitas vezes leva a concordância". Para Nye Jr (2004), o *soft power*, no âmbito das relações entre os países, significa que nações poderosas expoêm resultados existosos em determinadas áreas e atraem outras nações a seguirem o mesmo caminho. Uma pergunta que pode ser feita atualmente é como a União Europeia conseguirá exercer esse *soft power* diante do cenário econômico, político, social e cultural complexo que está expondo ao mundo hoje, diante da situação dos refugiados, do BREXIT e das crises de países como Grécia, Irlanda, Portugal, Espanha, Itália e Chipre.

Isto posto, o projeto de educação europeu tem se desterritorializado (deslocado) para outros países e regiões e se reterritorializado, ou seja, se realocado nesses espaços por meio de suas relações de poder e dominação. A educação superior, através do Programa ALFA e também do Projeto *Tuning* de abrangência global, é um dos ajustes espaço-temporais da sociedade contemporânea. A educação, como "infraestrutura social" que é desterritorializada e reterritorializada de acordo com os interesses dos atores sociais, pode não produzir em si mais-valor, mas de acordo com Harvey (2013, p. 509), pode servir como "[...] investimentos destinados a melhorar as condições sociais para a produção de mais-valor", pode ajudar a "[...] manter a segurança e a tranquilidade de um processo acelerado de rotação do capital", pode "[...] apoiar a pesquisa científica e técnica" e "retornar diretamente para a esfera da produção como uma força material (novas tecnologias)."

Neste cenário atual, Dale (2004) tem apontado para a existência de uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação" (AGEE) onde forças econômicas operam de modo supra e transnacional, por meio da educação, para ultrapassar e romper fronteiras nacionais ao mesmo que reconstroem relações entre nações. Na abordagem da AGEE há uma ênfase na importância das forças supranacionais atuando nas políticas educacionais globais. Destaca-se a concepção de globalização da AGEE, "[...] é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores" (DALE, 2004, p. 436). Para Dale (2004) a adesão aos princípios da globalização ocorre por meio de pressão econômica, mas também pelo interesse nacional.

A AGEE é definida por uma política econômica global e incide sobre diferentes temas da educação, como por exemplo a desresponsabilização do Estado e o aumento da influência do mercado na definição de políticas, diretrizes para o financiamento, para a gestão, a avaliação, o controle e a regulação (DALE, 2004). Todavia, o conceito de AGEE proposto por

Dale (2004), sendo complexo, não aponta para a existência de uma homogeneização educacional de países ou mesmo regiões, uma vez que as nações possuem posições distintas na divisão internacional do trabalho. Mas também não é possível desconsiderar o fato de que países centrais e organizações internacionais possuem interesse em produzir, nas diferentes regiões do mundo, condições educacionais convergentes que possam facilitar os processos de acumulação do capital.

O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) está inserido no marco da AGEE, visto que objetiva promover uma convergência da estrutura e do conteúdo da educação superior latino-americana de acordo com o modelo europeu, que por sua vez é um modelo apoiado na legitimação e atendimento das demandas do mercado. Neste cenário, Barroso (2006) aponta para a existência de uma "regulação transnacional" que tem origem, muitas vezes, em países centrais e se destina aos países periféricos como parte dos esquemas e dependências da globalização. A regulação transnacional é definida pelo autor como:

> [...] o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como "obrigação" ou "legitimação" para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 45).

Barroso (2006) também pondera que essa regulação transnacional nem sempre é executada no âmbito formal e cita as estruturas supranacionais como a União Europeia que, mesmo não assumindo formalmente decisões nacionais sobre a educação, controla e coordena a execução de políticas nessa área. O autor também alerta para outras formas sutis e informais de regulação transnacional, como os programas elaborados e disseminados por organismos como Banco Mundial, União Europeia, OCDE, UNESCO, entre outros. De acordo com Barroso (2006, p. 45),

> Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de "pronto-a-vestir" a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções. É neste contexto que se assiste a uma espécie de "contaminação" internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países, à escala mundial.

O efeito de "contaminação" é denominado por Walford (2001) e Steiner-Khamsi (2002) como "empréstimo de políticas educacionais", sintetizado por Barroso (2006), como um processo onde a elaboração de políticas educacionais de países periféricos se pauta em sistemas educativos, tidos como exitosos em países centrais, bem como nas recomendações e diretrizes de organizações internacionais e blocos regionais. Tem ocorrido uma externalização das políticas nacionais, em que sistemas educativos nacionais sofrem interferência constante de contextos de influência globais no contexto de elaboração de suas políticas. Os territórios matizam essas influências de acordo com suas características internas, como as características do projeto de país, da legislação que organiza a educação superior e da condição política, econômica e social das instituições.

De acordo com Aboites (2010), durante a primeira etapa de aproximação entre Europa e América Latina, a finais da década de 1990, ocorreu uma intensa oferta de serviços educativos (graduação, mestrado e doutorado) de universidades europeias presenciais e a distância para os países latino-americanos, principalmente aqueles de língua espanhola, no sentido de valorizar os laços históricos. Na segunda etapa, primeira década do século XXI, além da oferta de serviços educacionais, foi dada mais importância para a coordenação de instituições latino-americanas diretamente da Espanha por meio de uma corporação financeira sediada em território espanhol, o Grupo Santander, maior financiador da Fundação Universia que conta com mais de 1100 instituições latino-americanas filiadas (ABOITES, 2010).

A terceira etapa de aproximação entre Europa e América Latina representa a fase mais importante, ou seja, a "[...] proposta europeia de como deve ser o processo formativo de profissionais, quais devem ser seus objetivos, pedagogia, valores, orientação e também a avaliação" (ABOITES, 2010, p. 129). A referida etapa, conforme Aboites (2010), tem suas bases fixadas no já mencionado Processo de Bolonha, na expansão do Projeto *Tuning*, na criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), no Programa ALFA e o projeto Erasmus+[42], por exemplo.

O Programa ALFA, por meio dos seus 51 projetos, faz parte das estratégias extraterritoriais da União Europeia de aproximação de outras regiões, e evidencia os necessários ajustes espaço-temporais para a sobrevivência do capitalismo, que preciso se renovar e inovar continuamente. Se através dos marcos legais dos Estados não é possível transpor as fronteiras dos países, a governança multiescalar se apoia nas redes políticas para

[42] O Erasmus+ é o programa da União Europeia para a educação, formação, juventude e desporto. O seu orçamento de 14,7 milhões de euros dará a mais de 4 milhões de europeus oportunidades de estudo, formação, aquisição de experiência e voluntariado no estrangeiro.

promover a convergência da educação e a construção de espaços comuns de educação superior, como o já mencionado Espaço Comum de Educação – União Europeia, América Latina e Caribe (ECES- UEALC). No caso da América Latina, é por meio do Programa ALFA que a União Europeia desterritorializa e reterritorializa seu modelo educativo para além das suas fronteiras. O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) pode trazer elementos da regulação transnacional da União Europeia.

2.3. Projeto Alfa *Tuning* América Latina: afinação da educação superior latino-americana

Alinhado ao Processo de Bolonha e ao *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), integrante do Programa ALFA, é uma proposta de dimensão global que propõe, de acordo com seus documentos oficiais, a realização de um espaço de reflexão e um conjunto de ações que possibilitem a compatibilidade, a comparabilidade e a competitividade do ensino superior latino-americano (BENEITONE et al. 2007). O PATAL possui como referência a educação superior da Europa pós-Processo de Bolonha e pós-*Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) (BENEITONE et al. 2007).

A tonalidade da educação superior europeia, após as transformações do Processo de Bolonha e dos impactos do TEEE, apresentadas na seção anterior, orienta à afinação da educação superior da América Latina. A convergência da educação superior entre as duas regiões, de acordo com a proposta oficial do PATAL, pode "propiciar um impulso para a construção e consolidação do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC)" (BENEITONE et al., 2007, p. 38). Administração de Empresas, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Inovação Social, Geologia, História, Matemática, Medicina, Psicologia e Química são as áreas temáticas que compõem o Projeto na América Latina.

A seguir são apresentadas as características metodológicas do PATAL, fases, estrutura, abrangência e inserção na América Latina.

2.3.1. Rede de comunidades de aprendizagem e metodologia *tuning*

De acordo com a proposta oficial, o PATAL possui duas definições: é uma rede de comunidades de aprendizagem e uma metodologia. A rede de comunidades de aprendizagem, segundo a proposta do PATAL, é uma interconexão cooperativa de docentes e estudantes, virtual e presencial, que pode promover debates e reflexões, elaborar ideias e compartilhar resultados entre diversas regiões do mundo (LÓPEZ et al., 2014). Trata-se do mesmo princípio empregado no *Tuning* Estruturas Educativas na Europa.

De acordo com o PATAL, a constituição de uma rede de comunidades de aprendizagem pode "[...] desenvolver uma linguagem comum para compreender os problemas do ensino superior e participar da elaboração de um conjunto de ferramentas úteis para o trabalho, que foram consideradas e produzidas por outros acadêmicos" (LÓPEZ et al., 2014, p. 9-10). A proposta da rede transcende os objetivos de curto prazo do próprio Projeto, uma vez que constituída, a rede pode ser expandida e dar continuidade nas discussões sobre a convergência da educação superior em diferentes escalas (LÓPEZ et al., 2014). De acordo com o PATAL, os atores da rede devem ser:

> [...] capazes de participar de uma plataforma de reflexão e de ação sobre a educação superior, integrada por centenas de comunidades de países diferentes. São responsáveis pelo desenvolvimento de referenciais 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 (LÓPEZ et al., 2013, p. 10).

A rede de comunidades de aprendizagem pode promover um debate no âmbito dos países e das instituições de educação superior de modo a oferecer insumos para a elaboração de políticas educacionais (LÓPEZ et al., 2014). Temáticas como o desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis, ampliação do nível de convergência entre diferentes áreas do conhecimento, elaboração de perfis profissionais baseados em competências genéricas e específicas, facilitação na transparência das estruturas educativas e troca de informações relativas ao desenvolvimento dos currículos, podem ser transferidas para as agendas educacionais dos países (LÓPEZ et al., 2014). De acordo com as diretrizes do PATAL,

> Os participantes no projeto, com a experiência alcançada nesta reflexão, poderão transferir o debate para suas instituições e a outras instâncias nacionais de sua competência. Existe a convicção de que, finalizado o processo, as estruturas educacionais analisadas no marco deste projeto sejam mais compreensíveis e os processos de cooperação entre as instituições participantes, mais dinâmicos, favorecendo a mobilidade e o encontro dentro da América Latina e, ao mesmo tempo, construindo novas pontes com Europa e outras regiões (BENEITONE et al., 2007, p. 20).

A proposta metodológica do PATAL está fundamentada na já referida metodologia *tuning*, elaborada pelo *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE). Tal proposta é composta por linhas de ação que visam harmonizar a educação superior latino-americana internamente e, em sua relação com a Europa, por meio de cursos e diplomas compatíveis, comparáveis e competitivos (BENEITONE et al., 2007). A metodologia *tuning*, portanto, foi estruturada para promover a convergência entre a educação superior latino-americana e europeia. Para tanto, a metodologia do PATAL se organiza a partir de três eixos de trabalho e algumas linhas de ação que podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Estrutura metodológica do Projeto Alfa *Tuning* América Latina

EIXOS	**LINHAS DE AÇÃO**
1. Perfil do curso ou do diploma	1. Consideração sobre as demandas econômicas e sociais, regionais e globais 2. Meta-perfil da área – representação das estruturas das áreas e as combinações de competências genéricas e específicas 3. Consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade; 4. Missão específica da universidade
2. Programas de ensino	1. Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR) 2. Aprendizagem, ensino e avaliação por competências
3. Trajetória de quem aprende	1. Sistema de aprendizado centrado no estudante

Fonte: elaboração própria a partir de Beneitone et al. (2007) e López et al. (2014).

Os eixos e as linhas de ação constituem as principais atividades necessárias ao desenvolvimento do PATAL na educação superior da América Latina. O perfil do curso ou do diploma, os programas de ensino e a trajetória de quem aprende são fundamentais para o processo de afinação e convergência da educação superior, visto que possibilitam criar mecanismos de compatibilidade e comparabilidade no âmbito dos cursos de graduação e suas titulações (BENEITONE et al. 2007). De acordo com o PATAL, a América Latina foi chamada a discutir esta metodologia de modo a adequá-la com as necessidades da região (BENEITONE et al. 2007).

2.3.2. Eixo 1: Perfil do curso ou do diploma

A primeira linha de ação consideração sobre as demandas econômicas e sociais regionais e globais, refere-se às necessidades econômicas, sociais e políticas da região, considerando as particularidades da realidade local, bem como o contexto global. O objetivo desta linha de ação foi mapear as demandas da sociedade para o desenho dos perfis do curso ou do diploma de cada área. A forma encontrada para tal finalidade, foi a "[...] consulta com líderes, pensadores e especialistas da indústria, das universidades e da sociedade civil, bem como com grupos de trabalho que incluem setores interessados" (BENEITONE et al., 2013). A intenção foi investigar as exigências dos diferentes atores quanto à formação dos profissionais das distintas áreas do PATAL. Esses atores foram os docentes, discentes, graduados e empregadores[43] que responderam um questionário sobre as competências gerais sua importância e possibilidade de realização, de acordo com sua visão de mundo. No PATAL foram acrescentados os discentes no processo de consulta das competências, algo que não ocorreu no TEEE.

No questionário constatava uma lista de 27 competências gerais[44], necessárias para a formação de qualquer profissional, que foram acordadas entre os países participantes do Projeto, em reunião geral em março de 2005, tendo como referência as competências definidas no *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE). O conceito de competência do PATAL[45] é o mesmo da TEEE, ou seja, "[...] as competências representam uma combinação dinâmica do conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades" (BENEITONE et al., 2007, p. 37). E entre os meses de maio de junho de 2005 foi realizada a consulta via internet nos 19 países participantes, incluindo 4.558 docentes universitários, 9.162 alunos, 7.220 graduados e 1.669 empregadores, totalizando 22.609 questionários (BENEITONE et al., 2007). A seguir podem ser observadas as competências gerais escolhidas pelos docentes, discentes, graduados e empregadores de acordo com o grau de importância.

---

[43] Não foram identificados os empregadores que participaram.

[44] De acordo com cada área do conhecimento foram consultados 30 docentes universitários, 150 alunos, 150 graduados e 30 empregadores, que deveriam preencher a lista de 27 competências de acordo com o grau de importância e o grau de realização de cada uma, sendo utilizada uma escala de 1 a 4, no qual 1 = nada importante/realizável; 2 = pouco importante/realizável; 3 = bastante importante/realizável; 4 = muito importante/realizável (BENEITONE et al., 2007). A importância significa a relevância da competência para o trabalho em sua profissão, e a realização significa o êxito no alcance de tal competência como resultado de ter feito o curso universitário (BENEITONE et al., 2007). De modo presencial a consulta foi feita por meio de reunião explicativa sobre o PATAL e depois o preenchimento de questionário. Via internet foi utilizado formulário eletrônico, e via comunicação postal foi enviada uma carta de apresentação juntamente com o questionário.

[45] Para maiores detalhes sobre os procedimentos de consulta das competências, ver Martins (2015).

Quadro 5 – Competências gerais por grau de importância – docentes e empregadores

DOCENTES	**EMPREGADORES**
Compromisso ético	Compromisso ético
Capacidade de aprender e atualizar-se	Compromisso com a qualidade
Capacidade de abstração, análise e síntese	Capacidade de aprender e atualizar-se
Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas	Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas
Compromisso com a qualidade	Capacidade de trabalho em equipe
Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão	Capacidade de comunicação oral e escrita
Capacidade de comunicação oral e escrita	Capacidade de abstração, análise e síntese
Capacidade para tomar decisões	Capacidade para tomar decisões
Capacidade crítica e autocrítica	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão
Capacidade de pesquisa	Capacidade para organizar e planejar o tempo
Habilidades para buscar, processar e analisar informação	Capacidade criativa
Capacidade criativa	Habilidades para buscar, processar e analisar informação
Capacidade de trabalho em equipe	Capacidade crítica e autocrítica
Habilidade para trabalhar de forma autônoma	Capacidade para atuar em novas situações
Responsabilidade social e compromisso cidadão	Capacidade de motivar e liderar metas comuns
Capacidade para formular e gerenciar projetos	Responsabilidade social e compromisso cidadão
Capacidade para atuar em novas situações	Habilidades no uso das tecnologias da informação
Habilidades no uso das tecnologias da informação	Habilidades interpessoais
Capacidade para organizar e planejar o tempo	Capacidade para formular e gerenciar projetos
Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade	Habilidade para trabalhar de forma autônoma
Compromisso com seu meio sociocultural	Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade
Capacidade de motivar e liderar para metas comuns	Capacidade de pesquisa
Habilidades interpessoais	Compromisso com seu meio sociocultural
Compromisso com a preservação do meio ambiente	Compromisso com a preservação do meio ambiente
Habilidade para trabalhar em contextos internacionais	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
Capacidade de comunicação em um segundo idioma	Capacidade de comunicação em um segundo idioma

Fonte: elaboração própria de acordo com Beneitone et al. (2007).

Quadro 6 – Competências gerais por grau de importância – discentes e graduados

DISCENTES	**GRADUADOS**
Compromisso com a qualidade	Compromisso com a qualidade.
Capacidade de aprender e atualizar-se	Compromisso ético
Compromisso ético	Capacidade de aprender e atualizar-se.
Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática	Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas
Capacidade para tomar decisões	Capacidade para tomar decisões
Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
Capacidade de comunicação oral e escrita	Capacidade de abstração, análise e síntese
Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão	Capacidade de comunicação oral e escrita
Capacidade de abstração, análise e síntese	Capacidade de trabalho em equipe
Capacidade de trabalho em equipe	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão
Capacidade criativa	Capacidade para atuar em novas situações
Capacidade de pesquisa	Capacidade para organizar e planejar o tempo
Habilidades para buscar, processar e analisar informação	Habilidades para buscar, processar e analisar informação
Capacidade crítica e autocrítica	Habilidades no uso das tecnologias da informação
Capacidade para formular e gerenciar projetos	Capacidade crítica e autocrítica
Habilidades no uso das tecnologias da informação	Capacidade criativa
Habilidade para trabalhar de forma autônoma	Habilidade para trabalhar de forma autônoma
Capacidade para atuar em novas situações	Capacidade para formular e gerenciar projetos
Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade	Capacidade de motivar e liderar metas comuns
Capacidade para organizar e planejar o tempo	Habilidades interpessoais
Capacidade de motivar e liderar metas comuns	Capacidade de pesquisa
Responsabilidade social e compromisso cidadão	Responsabilidade social e compromisso cidadão
Habilidades interpessoais	Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade
Compromisso com seu meio sociocultural	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
Compromisso com a preservação do meio ambiente	Compromisso com seu meio sociocultural
Habilidade para trabalhar em contextos internacionais	Capacidade de comunicação em um segundo idioma
Capacidade de comunicação em um segundo idioma	Compromisso com a preservação do meio ambiente

Fonte: elaboração própria de acordo com Beneitone et al. (2007).

A segunda linha de ação, o meta-perfil da área – representação das estruturas das áreas e as combinações de competências genéricas e específicas, é a "[...] representação das estruturas das áreas e as combinações de competências (genéricas e específicas) que dão identidade à área disciplinar" (BENEITONE et al., 2013, p. 11). Segundo os documentos, cada grupo de trabalho, de cada área temática, discutiu no âmbito de seu país, sobre as competências específicas, e depois a discussão foi ampliada para o âmbito da América Latina.

O quadro a seguir mostra o grau de abrangência da pesquisa para a definição das competências específicas.

Quadro 7 – Atores consultados para a definição das competências específicas – 1ª fase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina

ÁREA TEMÁTICA	Docentes	Discentes	Graduados	Empregadores	Total
ADMINISTRAÇÃO	681	Não foram consultados	707	580	1968
ARQUITETURA	573	890	296	512	2271
DIREITO	453	851	418	494	2216
EDUCAÇÃO	876	Não foram consultados	664	Não foram consultados	1540
ENFERMAGEM	529	834	379	606	2348
FÍSICA	263	279	148	111	801
GEOLOGIA	277	347	420	202	1246
HISTÓRIA*	30%	44%	30%	Não foram consultados	*
ENGENHARIA CIVIL	752	1352	930	473	3507
MATEMÁTICA	415	679	304	Não foram consultados	1398
MEDICINA	518	609	448	327	1902
QUÍMICA	369	539	444	160	1512

*Não foram informados os dados absolutos.
Fonte: elaboração própria de acordo com Beneitone et al. (2007).

Quadro 8 – Atores consultados para a definição das competências específicas – 2ª fase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina

ÁREA TEMÁTICA	Docentes	Discentes	Graduados	Empregadores	Total
AGRONOMIA	*	*	*	*	13
INFORMÁTICA	*	*	*	*	*
INOVAÇÃO SOCIAL	*	*	*	*	*
PSICOLOGIA	281	647	477	208	1620

Fonte: elaboração própria de acordo com Cárdenas et al. (2014), Barrios et al. (2014).
* Sem informações.

A terceira linha de ação, consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade, representa uma preocupação com as mudanças características da sociedade e de cada área temática. A metodologia adotada foi a análise de estudos relevantes sobre o ensino de cada profissão e realização de entrevistas[46] com sujeitos pertinentes de cada área (BENEITONE et al., 2013). De acordo com a proposta do PATAL, os alunos, ao concluírem o curso de graduação, "[...] 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" (FÉLIX et al., 2014, p. 12). Cada área temática definiu seu cenário de futuro na 2ª fase do PATAL.

A quarta linha de ação, missão específica da universidade, está relacionada a concepção de internacionalização da educação superior ancorada na mobilidade acadêmica, projetos integradores e a consolidação de espaços integrados do conhecimento (BENEITONE, et al., 2007). A organização do perfil profissional a partir das competências está diretamente interligada com as demandas do mercado no contexto de internacionalização atual, uma vez

[46] Ver roteiro de entrevista: Apêndice A.

que “os empregadores, atuais e futuros, dentro e fora da América Latina, exigem conhecer fielmente o que significa na prática determinada capacitação ou titulação determinada” (BENEITONE et al., 2007, p. 12).

2.3.3. Eixo 2: Programas de ensino

A primeira linha de ação, acerca dos programas de ensino é o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR). O CLAR é baseado nos seguintes elementos: a) perfil do curso ou do diploma, que deve indicar as competências gerais e específicas a serem desenvolvidas; b) os resultados da aprendizagem específica de cada curso; c) as atividades educativas que garantam que serão alcançados os resultados de aprendizagem; e d) o tempo, medido por horas, baseado no trabalho dos estudantes que em média é utilizado para realizar as atividades educativas (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014).

A proposta do CLAR é, portanto, “[...] uma unidade de valor que estima a carga horária de trabalho, medida em horas, que necessita o aluno para alcançar os resultados de aprendizagem e ser aprovado num período letivo” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014, p. 30). Seus objetivos são: favorecer o desenvolvimento de uma reforma curricular que considere o sistema de créditos; estimular o sistema de créditos como um fator de promoção de qualidade; promover a mobilidade docente e discente nas IES latino-americanas; promover reflexão sobre o tempo e o modelo de atividades de aprendizagem (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014). Ficou acordado, após as discussões com os grupos de trabalho das áreas temáticas, na reunião geral de novembro de 2011, que um ano acadêmico equivale a 60 créditos. Esta equivalência corresponde à mesma medida obtida no *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE)**.**

A quantidade de semanas e horas em um ano letivo varia no âmbito da América Latina, então foram propostas, durante um ano, 36 semanas de trabalho acadêmico, com uma média de trabalho semanal entre 40-55 horas, de modo que a carga horária anual de horas de trabalho do estudante deve estar entre 1440 e 1980 horas. Assim, se tem a seguinte relação hora/crédito: 1.440 horas/ano = 60 créditos/ano = 24 horas/1 crédito ou 1.980 horas/ano = 60 créditos/ano = 33 horas/1 crédito. “Portanto, um crédito CLAR não tem um único valor. Oscila entre 24 e 33 horas cronológicas de trabalho do aluno” (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014, p. 38).

A segunda linha de ação, ensino, aprendizagem e avaliação por competências, propõe um modelo no qual o professor deve dirigir sua atenção para o ensino, a aprendizagem e a

avaliação de acordo com o desenvolvimento das competências (gerais e específicas) dos estudantes. Para tanto, esta linha de ação sugere a preparação de materiais, de acordo com cada área do conhecimento, que permitam apontar "[...] os métodos de ensino, aprendizado e avaliação mais eficazes para o êxito dos resultados da aprendizagem e das competências identificadas" (BENEITONE et al., 2007, p. 16).

Destaca-se dois enfoques desta linha de ação, o primeiro é a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos integradores entre as disciplinas, pois compreende-se que "[...] tarefas e atividades estudantis se enriquecem do trabalho de grupo que desenvolve o aprendizado colaborativo" (BENEITONE e al., 2007, p. 24). E o segundo enfoque é a organização da aprendizagem a partir da resolução de problemas. De acordo com os documentos do PATAL, "[...] a flexibilidade mental, a capacidade para adaptar-se aos novos desafios, o saber como resolver problemas e situações problemáticas, a preparação para a incerteza são as novas habilidades mentais necessárias aos profissionais futuros e nas quais devemos treiná-los" (BENEITONE et al., 2007, p. 41).

O PATAL também definiu um modelo de programa de ensino para o redesenho curricular das disciplinas. De acordo com o modelo, o programa de ensino deve conter os seguintes elementos: objetivos da aprendizagem, competências gerais e específicas, conteúdos e atividades para cada momento de aprendizagem, métodos didáticos, métodos de avaliação e descrição dos créditos (BENEITONE et al., 2007, p. 330).

Esta linha de ação deve ser implantada em três níveis: no nível institucional é necessário implementar programas de capacitação de professores que propiciem uma discussão sobre o ensino, aprendizagem e avaliação a partir das competências (BENEITONE et al., 2007). No nível do currículo é preciso que os cursos incorporem o modelo de ensino, aprendizagem e avaliação a partir das competências (BENEITONE et al., 2007). Finalmente, no nível da interação entre professor-aluno é preciso que o modelo seja aplicado na sala de aula, laboratórios, oficinas, atividades extracurriculares e prática profissional (BENEITONE et al., 2007).

2.3.4. Eixo 3: Trajetória de quem aprende

Este eixo é composto por apenas uma linha de ação, o sistema de aprendizado centrado no estudante. Este sistema "[...] propõe a centralização no estudante, considerando onde nos situamos a partir dessa perspectiva para interpretar e aprimorar a realidade na qual

estamos inseridos" (BENEITONE et al., 2013, p. 13). De acordo com o PATAL, o processo de ensino é muito centrado no professor, e a utilização das competências favorece o aprendizado centrado no aluno, de modo que deve considerar os distintos tempos de aprendizagem individual no processo de aquisição das competências gerais e específicas (BENEITONE et al., 2007).

No sistema de aprendizado centrado no estudante, a definição dos créditos acadêmicos, como o CLAR, deve estar baseada no trabalho do aluno, ou seja, o tempo (medido em horas), que é exigido para realizar as atividades educacionais, e não somente no trabalho do professor (BENEITONE et al., 2007). De acordo com a proposta do PATAL, "o enfoque centrado no aluno dá mais importância ao desenho do programa de estudo global e, sobretudo, é focalizado na utilidade dos programas que visam a futura posição do graduado na sociedade" (BENEITONE et al., 2007, p. 299).

Por fim, a centralizade da aprendizagem no aluno deve levar em conta os seguintes aspectos: o número total de horas presenciais para a unidade/disciplina/matéria do curso/programa, a preparação prévia e a entrega das notas após o comparecimento às aulas/seminários e a quantidade de trabalho independente, exigida para terminar o curso/disciplina/matéria (BENEITONE et al., 2007). O Projeto aponta que o cálculo da quantidade de trabalho independente é difícil e depende da disciplina e da complexidade da temática (BENEITONE et al., 2007).

De acordo com os documentos, a proposta da formação de uma rede de comunidades de aprendizagem e a execução da metodologia *tuning*, deve estar atrelada às demandas da sociedade atual (BENEITONE et al., 2007). Conforme o Projeto, "para ocupar um lugar na sociedade do conhecimento a formação de recursos humanos é de vital importância e o ajuste dos cursos às necessidades das sociedades, em nível local e global, é um elemento de relevância inegável" (BENEITONE et al., 2007, p. 12). Em síntese, a universidade latino-americana precisa assumir as novas tendências societárias atuais, tais como: reconhecer o conhecimento como fator produtivo do desenvolvimento econômico e social; incorporar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's); elaborar um novo perfil profissional baseado em inovação; reconhecer o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem; e promover a internacionalização flexibilizando a estrutura e a organização da universidade (BENEITONE et al., 2007).

2.3.5. Fases, estrutura e abrangência

O PATAL se desenvolveu em duas fases, a primeira, entre 2004-2007, que objetivou criar um espaço de discussão sobre a metodologia *tuning* e a segunda, entre 2011-2013, que objetivou promover transformações na educação superior latino-americana. De acordo com a proposta do Projeto, a primeira fase pretendeu 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", e a segunda, visou dar continuidade na fase anterior e "[...] contribuir com a criação de um Espaço de Ensino Superior na América Latina" definido meta-perfis, cenários futuros e estratégias metodológicas para cada área temática, além de elaborar o Crédito Latino-americano de Referência (CLAR) (LÓPEZ et al., 2014, p. 13).

Em ambas as fases, como rede de comunidades de aprendizagem e metodologia, o PATAL, de acordo com Beneitone et al. (2007), visou a busca de consensos no âmbito por meio do diálogo e da constituição de canais de comunicação, a fim de contribuir com a criação de um espaço de educação superior integrado entre América Latina e Europa, embora não tenha sido estipulado meta para a concretização desde espaço.

Como já mencionado anteriormente, para a execução do PATAL foram estabelecidas áreas temáticas dentro da educação superior, assim como no *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE). Na primeira fase, de 1º de outubro de 2004 a 30 de março de 2007, foram definidas 12 áreas: Administração de Empresas, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Matemática, Medicina e Química. E na segunda fase, de 3 de janeiro de 2011 a 1º de abril de 2014, as áreas temáticas foram ampliadas para 16, acrescentando Agronomia, Informática, Inovação Social e Psicologia. Tais áreas são divididas em quatro domínios: Engenharia, Ciências Sociais e Humanas, Natureza e Exatas e Saúde.

De acordo com informações dos relatórios do Projeto, na primeira fase participaram 19 países representados por 200 docentes vinculados a 110 Instituições de Educação Superior (IES), e na segunda fase participaram 18 países representados por 230 docentes vinculados a 186 IES (BENEITONE et al., 2007). O Brasil, na primeira fase, teve representante em todas

as áreas, e na segunda fase não teve representante apenas nas áreas de Inovação Social e Educação[47].

No quadro a seguir é possível visualizar a abrangência do PATAL no que se refere aos países e ao número de IES que participaram, por meio de docentes, nas duas fases do projeto.

Quadro 9 – Abrangência do Projeto Alfa *Tuning* América Latina por países e Instituições de Educação Superior

1ª FASE (2004-2007)				**2ª FASE (2011-2013)**			
PAÍS		**IES com representante**		**PAÍS**		**IES com representante**	
Argentina		20		Argentina		18	
Bolívia		3		Bolívia		9	
Brasil		19		Brasil		12	
Chile		14		Chile		18	
Colômbia		15		Colômbia		19	
Costa Rica		2		Costa Rica		9	
Cuba		1		Cuba		9	
Equador		4		Equador		12	
El Salvador		2		El Salvador		7	
Guatemala		2		Guatemala		8	
Honduras		2		Honduras		9	
México		7		México		12	
Nicarágua		2		Nicarágua		6	
Panamá		2		Panamá		5	
Paraguai		1		Paraguai		7	
Peru		4		Peru		13	
República Dominicana		4		República Dominicana		*	
Uruguai		1		Uruguai		7	
Venezuela		4		Venezuela		10	
TOTAL	19	TOTAL	110	TOTAL	18	TOTAL	186

Fonte: elaboração própria de acordo com Beneitone et al. (2007) e Beneitone et al. (2013).

Com o auxílio do quadro anterior é possível verificar que na segunda fase do Projeto, houve um aumento do número de IES com representante em quase todos os países, exceto no Brasil e na Argentina que diminuíram sua participação, e na República Dominicana que não participou da segunda fase por motivos desconhecidos que não constam nos relatórios. No Brasil, a diminuição de 19 para 12 IES com representantes não significa diminuição do número de áreas participantes, visto que na primeira fase foram 19 representantes e na segunda 18 representantes.

Destaca-se que na primeira fase, das 19 IES brasileiras participantes, todas são universidades[48], 16 são públicas e apenas três privadas sem fins lucrativos. De acordo com os

[47] Destaca-se que, nos relatórios do PATAL, os docentes e países que participaram do Projeto são denominados "representantes".

[48] As universidades, no Brasil, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que possui produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral, dentre outras questões (MEC, 2016).

relatórios do Projeto, todas as universidades da primeira fase tiveram um docente representante, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Na segunda fase, conforme os relatórios do PATAL, das 12 IES participantes, oito são públicas e quatro são privadas, sendo três delas sem fins lucrativos. Participaram com um docente representante as seguintes universidades: Universidade Anhanguera-Uniderp, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participaram com dois docentes representantes as seguintes universidades: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Caxias do Sul (UCS)[49].

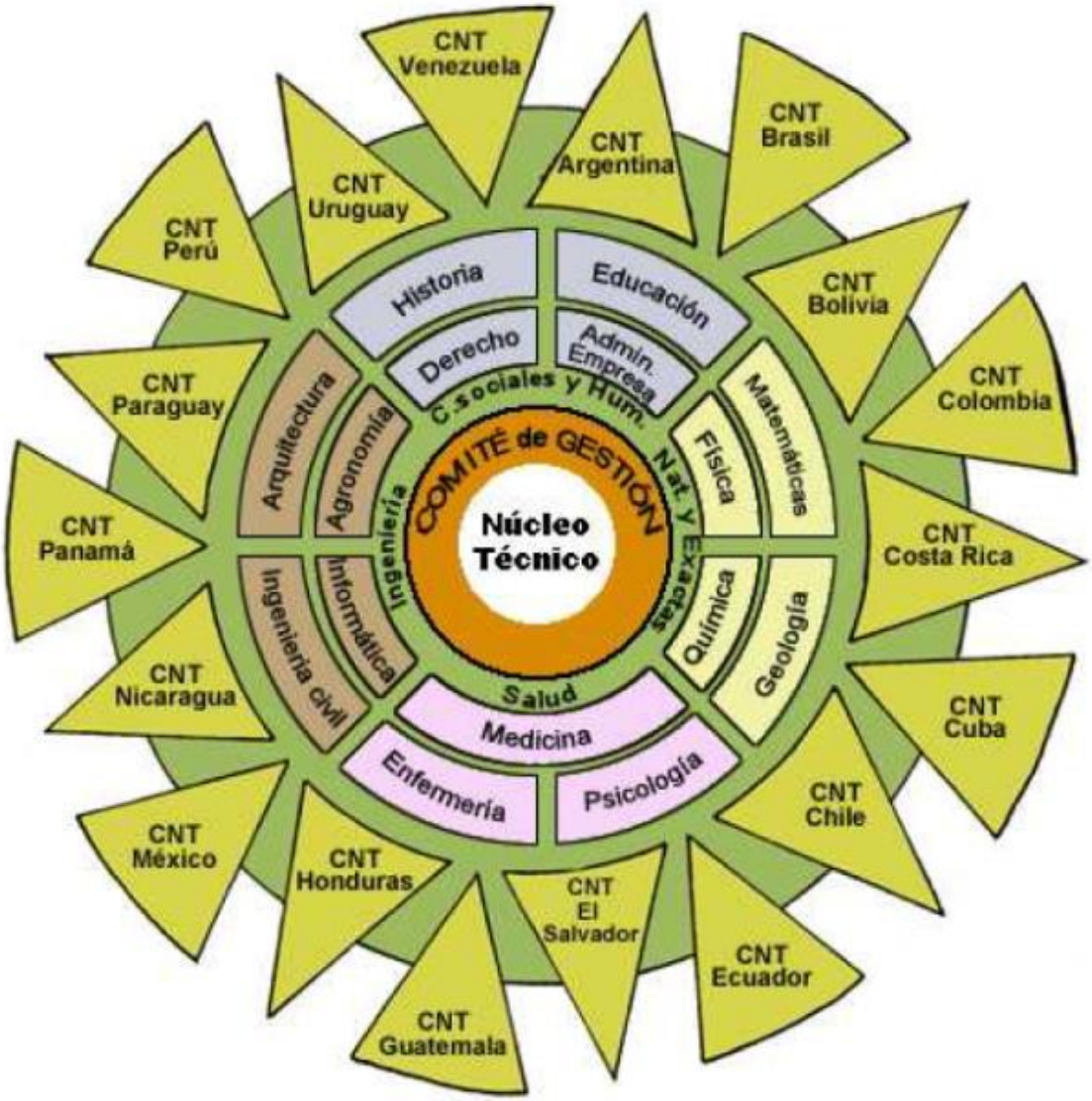
A gestão do PATAL está organizada em: Coordenação Geral, Núcleo Técnico, Comitê de Gestão e Centro Nacional *Tuning* (CNT). A coordenação geral é feita por dois docentes, um da Universidade Deusto e ou da Universidade de Groningen. O Núcleo Técnico é composto pôr três docentes da Universidade de Deusto, responsáveis pela realização do diálogo com os docentes da América Latina. O Comitê de Gestão, responsável pelo desenvolvimento do PATAL no âmbito da América Latina, é composto por doze docentes de IES europeias e latino-americanas, que são consideradas universidades signatárias[50], e pelos 16 coordenadores das áreas temáticas do Projeto na América Latina. E o Centro Nacional

[49] O nome das áreas temáticas/cursos, de acordo com as universidades, foi preservado de modo a não identificar os entrevistados na pesquisa de campo.

[50] Technische Universität Braunschweig (Alemanha), Universidade Nacional do Plata (Argentina), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil), Universidade do Chile (Chile), Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia), Universidade da Costa Rica (Costa Rica), Université Paris Dauphine (França), Universidade Rafael Landívar (Guatemala), Università degli Studi di Pisa (Itália), Universidade de Coimbra (Portugal), University of Bristol (Reino Unido) e Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela).

Tuning (CNT), composto por um ou dois docentes na função de coordenadores nacionais, responsável pelo repasse de informações e o suporte para o desenvolvimento do Projeto no âmbito dos países. A referida estrutura organizacional do PATAL pode ser observada no organograma a seguir.

Figura 4 – Organograma do Projeto Alfa *Tuning* América Latina



Fonte: EUROPEAID, 2005a.

Destaca-se que cada área temática do Projeto, composta por docentes que representam suas instituições de educação superior, também possui um coordenador geral, responsável por liderar as discussões e a elaboração dos relatórios finais (BENEITONE et al., 2007).

2.3.6. Inserção na América Latina

De acordo com a proposta oficial do PATAL, é apontado que a intenção de desenvolver o *Tuning* na América Latina ocorreu na Europa, mas foi apresentada por latino-americanos:

> A idéia de levar adiante uma proposta como a do Tuning na América Latina, surge na Europa, mas é apresentada por latino-americanos. Durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Européia, América Latina e o Caribe (UEALC) na cidade de Córdoba (Espanha), em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participavam do encontro, após a apresentação dos resultados da primeira fase do Tuning - Europa, se interessaram na possibilidade de desenvolver uma experiência no assunto com a América Latina (BENEITONE et al., 2007, p. 13-14).

Como representantes da América Latina na referida reunião, o relatório aponta oito universidades: Universidade Nacional de la Plata (Argentina), Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidade de Chile (Chile), Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia), Universidade de Costa Rica (Costa Rica), Universidade Rafael Landívar (Guatemala), Universidade de Guanajuato (México) e Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela). De acordo com os documentos do PATAL:

> [...] a proposta Tuning para a América Latina e uma idéia intercontinental, um projeto que se nutriu das contribuições acadêmicas, tanto europeias como muito especialmente latino-americanas. A ideia da busca de consenso é a mesma, é única e universal. O que muda são os atores e cada realidade (BENEITONE et al., 2007, p. 14).

Após a manifestação do interesse latino-americano e europeu, a inserção do PATAL, de acordo com informações constantes nos relatórios do Projeto, ocorreu a partir de uma convocatória do Programa ALFA para a participação dos países e, nessa convocatória, foram eleitos 18 países para a primeira fase. Posteriormente, foi incluída a República Dominicana que solicitou formalmente juntar-se ao Projeto assumindo integralmente os custos de sua participação, visto que não foi elegível na convocatória (BENEITONE et al., 2007). No site oficial do PATAL não foram encontrados documentos da referida convocatória. Na segunda fase do Projeto permaneceram todos os países, exceto a República Dominicana que optou pelo encerramento da participação (BENEITONE et al., 2007). De acordo com os relatórios do projeto, após a convocatória,

> [...] uma vez comunicada a aceitação da proposta por parte da Comissão Europeia e durante os meses de julho e agosto de 2004, 18 países latino-americanos foram visitados pelos coordenadores gerais, para explicar, dialogar e reajustar a proposta com os Ministérios da Educação, Conferência de Reitores e instâncias decisórias dos diferentes países, em matéria de ensino superior (BENEITONE et al., 2007, p. 14).

A seleção das IES, de acordo com os relatórios do PATAL, foi realizada pelos Ministérios de Educação, Conselhos de Ensino Superior e/ou Conferências de Reitores de cada país latino-americano, de acordo com três critérios:

> [...] excelência nacional na área que representam, capacidade de diálogo com pessoas de outras instituições que trabalham na mesma disciplina, peso significativo no sistema (tamanho da instituição, trajetória e autoridade acadêmica), de tal maneira que uma parte importante do sistema de ensino superior do país fica representado com a participação de cada uma das instituições escolhidas (BENEITONE et al., 2007, p. 18).

Esclarece-se que o modo de adesão ao PATAL pelos países não é explicito no âmbito dos relatórios e documentos de reuniões disponíveis, impossibilitando afirmações sobre este aspecto na América Latina. Aparentemente, não houve acordos internacionais ou legislação nacional para o desenvolvimento do Projeto na América Latina, pois apenas é enfatizado, por várias vezes, que "[...] o projeto é das universidades para as universidades. Elas são os atores centrais no debate e as que marcam o ritmo do processo" (BENEITONE et al., 2007, p. 18).

Assim como no *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), o PATAL, de acordo com a proposta oficial, não propõe mudanças no sistema educacional dos países, algo entendido como responsabilidade e competência dos governos, mas o projeto propõe transformações na estrutura e no conteúdo da educação superior, responsabilidade partilhada entre os governos e as IES (BENEITONE et al., 2007). Como já mencionado anteriormente, a Universidade de Deusto, em Bilbao, e a Universidade de Groningen, nos Países Baixos, foram as instituições coordenadoras do TEEE e também coordenam o PATAL, de modo que o Centro Nacional *Tuning* (CNT) de cada país, são submetidos a elas. No caso do Brasil, dois coordenadores ocuparam o CNT na primeira e segunda fase, sendo que um deles permaneceu em ambas as fases.

2.3.7. Reuniões Regionais

O desenvolvimento das discussões do PATAL, que posteriormente foram formalizadas nos relatórios do Projeto, aconteceu em reuniões regionais[51], com a presença dos representantes de cada área temática, e também dos coordenadores gerais das Universidades de Deusto e Groningen. Cada reunião realizada possuía objetivos específicos a serem cumpridos pelos participantes. No final de cada fase do Projeto os resultados foram sintetizados em relatórios e, quando possível, aplicados no contexto da prática dos países.

Na primeira fase do PATAL (2004-2007), foram realizadas as seguintes reuniões:

Quadro 10 – Síntese de reuniões da 1ª fase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina

REUNIÃO	LOCAL	DATA	OBJETIVO
1ª	Buenos Aires – Argentina	16 e 18 de março de 2005	Apresentação do PATAL como um espaço de reflexão de atores envolvidos com a educação superior, na busca de consensos e avanços para o desenvolvimento de titulações comparáveis e compreensíveis de maneira articulada em toda América Latina.
2ª	Belo Horizonte – Brasil	24 e 26 de agosto de 2005	Apresentação dos resultados preliminares dos grupos de trabalho de cada área temática: a) diagnóstico estatístico da educação superior na América Latina. b) reflexão sobre as demandas econômicas e sociais regionais e globais. c) resultados das investigações sobre as competências gerais (docentes universitários, empregadores, graduados e alunos).
3ª	San Jose – Costa Rica	22 e 24 de fevereiro de 2006	Apresentação dos avanços do Projeto baseados nas discussões realizadas entre os grupos de trabalho: a) cenário futuro das profissões; b) discussão sobre a elaboração de créditos acadêmicos.
4ª	Bruxelas – Bélgica	14 e 16 de junho de 2006	Apresentação dos resultados das investigações sobre as competências específicas de acordo com cada área temática (docentes universitários, empregadores, graduados e alunos). Reflexão sobre a missão da universidade.
5ª	Cidade do México – México	21 a 23 de fevereiro de 2007	Elaboração de um relatório final com os avanços e as prospecções futuras do PATAL: a) Síntese da estrutura, metodologia, objetivos e metas do PATAL; b) Síntese estatística e principais características da educação superior dos 18 países participantes do Projeto; c) Síntese das competências gerais e específicas investigadas. d) Discussões preliminares sobre os créditos acadêmicos

Fonte: elaboração própria a partir de Europeaid (2005b; 2006a; 2006b; 2006c; 2006e) e Beneitone et al. (2007).

Ao final da primeira fase do Projeto, os resultados foram apresentados em um relatório unificado. Nesta fase, a ênfase foi na produção de discussões e reflexões sobre a metodologia

[51] Todas as reuniões regionais da primeira e da segunda fase foram financiadas pela Comissão Europeia.

tuning e a possibilidade de inserção de suas diretrizes no contexto da prática da educação superior latino-americana.

Na segunda fase do PATAL (2011-2014) aconteceram as seguintes reuniões:

Quadro 11 – Síntese das reuniões da 2ª fase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina

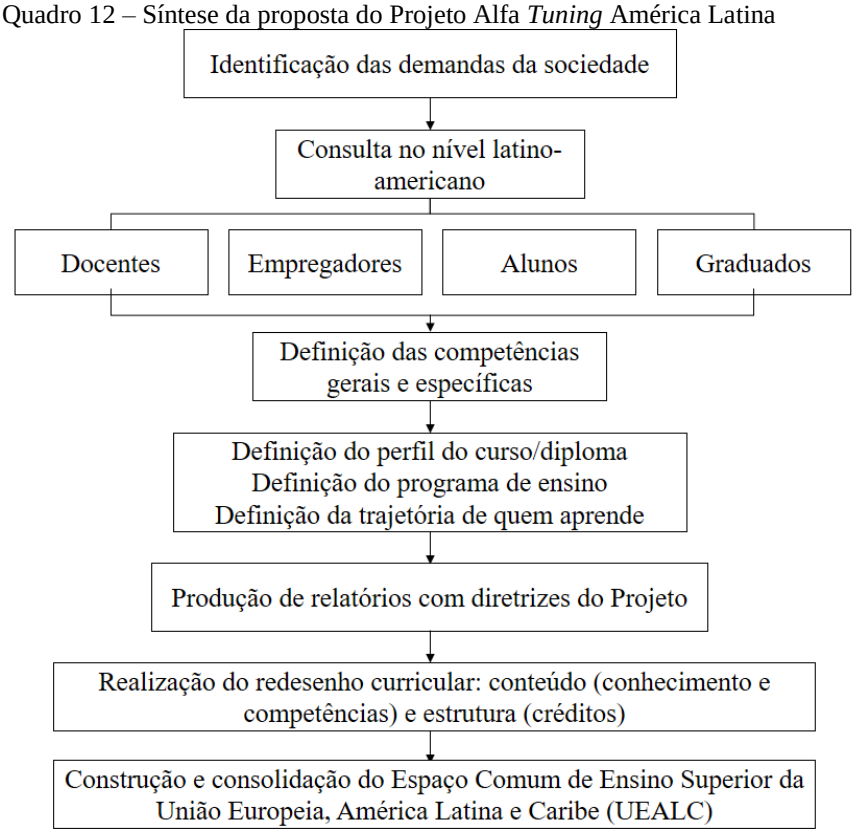
REUNIÃO	LOCAL	DATA	ATIVIDADE
1ª	Bogotá – Colômbia	18-20 de maio de 2011	Discussão sobre a elaboração de perfis de curso/diploma e meta-perfis baseados em competências gerais e específicas. Discussão sobre estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a partir das competências. Discussão sobre o sistema de aprendizagem centrado no aluno. Apresentação sobre os cenários de futuro para cada área temática.
2ª	Cidade da Guatemala – Guatemala	16-18 de novembro de 2011	Apresentação dos resultados da elaboração dos perfis e meta-perfis profissionais de cada área temática.
3ª	Santiago – Chile	02-04 de maio de 2012	Apresentação das estratégias comuns para mediação do volume de trabalho dos estudantes e sua vinculação com os resultados da aprendizagem nos planos de estudos por área. Apresentação e discussão sobre o Crédito Latino-americano de Referência (CLAR).
4ª	Bruxelas – Bélgica	20-22 de novembro de 2012	Apresentação dos resultados finais por área temática: a) características gerais das áreas; b) meta-perfil profissional; c) estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação das competências; d) resultados sobre a definição do Crédito Latino-americano de Referência (CLAR); e) cenários futuros das áreas.

Fonte: elaboração própria a partir de Europeaid (2005b); EUROPEAID (2006e); EUROPEAID, 2006a; 2006b; 2006c; (EUROPEAID, 2007; BENEITONE et al., 2007).

Na segunda fase, os resultados das reflexões e discussões foram sintetizados em relatórios individuais para cada área temática e havia uma orientação para que as diretrizes elaboradas fossem incorporadas no âmbito das instituições, dos cursos e da relação professor-aluno.

De acordo com os relatórios do Projeto, nessas reuniões, os docentes representantes tiveram contato com a metodologia *tuning* e puderam fazer adaptações ao contexto da educação superior da América Latina, e expressá-las por meio dos relatórios do Projeto (BENEITONE et al., 2007; LÓPEZ et al. 2014). É destacado que "o espírito *Tuning* é o de estar aberto a todas as vozes, que se incluam todos os países" (BENEITONE et al., 2007, p. 20). O quadro a seguir sintetiza a proposta do PATAL constituída em seu desenvolvimento na América Latina.

Quadro 12 – Síntese da proposta do Projeto Alfa *Tuning* América Latina



Fonte: elaboração própria a partir de Beneitone et al. (2007) e López et al. (2014).

Aboites (2010), ao analisar as diretrizes do PATAL, aponta que o Projeto guarda características desfavoráveis ao contexto das universidades latino-americanas, como a transposição, sem modificações, do modelo de educação superior europeu para a América Latina e o aumento da influência de grandes empresas nas universidades. Também assinala que as competências desconsideram particularidades culturais, sociais e políticas da América Latina, promovendo uma fragmentação da formação profissional dos estudantes e causando impactos negativos no trabalho e na identidade dos professores. Conforme Bolívar (2009, p. 118):

> O debate sobre o novo plano das titulações em termos de competência não é somente técnico, primeiramente é político e ideológico: qual deve ser a função da universidade em relação à formação (formas para o emprego ou introduzir o aluno a um universo cultural) e o tipo de profissionalização requerida.

Além da questão da competência, outra crítica realizada por Aboites (2010), é o número pequeno de universidades, tanto europeias quanto latino-americanas, que participaram do Projeto. Para o autor, a discussão sobre a convergência da educação superior proposta pelo PATAL, não foi gestada

> [...] dentro dos amplos processos do debate acadêmico latino-americano, de suas instituições, organizações de estudantes e trabalhadores da universidade, nem parece como uma expressão de tentativas por qualquer grupo de países a buscar outros modelos de integração econômica e educação baseada em colaboração, mas surge de modo paralelo e incide sobre as tendências atuais de integração, diversificação e renovação da universidade latino-americana (ABOITES, 2010, p. 134).

A influência empresarial e mercantil dada ao PATAL também é um aspecto a ser considerado. Centros Econômicos europeus buscam influenciar no sentido de estabelecer padrões comuns de qualidade e de conteúdos entre Europa e América Latina a fim de ampliar a circulação de profissionais entre as duas regiões (ABOITES, 2010). Conforme Aboites (2010), o detalhamento dos títulos, de acordo com as competências e os resultados de aprendizagem, favorece o mercado, na medida em que é mais fácil verificar o tipo de capital humano (o que sabe – informação, o que pode fazer – habilidade e como é – valores). O modelo de elaboração de competências do PATAL permite aos empregadores sugerirem mudanças e novas competências, o que seria,

> [...] uma maneira de dizer adeus à autonomia universitária e, com ela, à ideia e à prática da comunidade acadêmica como socialmente responsáveis por estudar e determinar quais são as principais categorias de conhecimento para a sociedade e materializá-los nos currículos e na pesquisa. Ao contrário das qualificações profissionais universitárias, que são vistas como um 'papel-moeda' com um valor demasiado opaco e vago, este novo instrumento de troca de mercadoria de 'formação profissional' é muito mais transparente, preciso e até mesmo divisível. Competência por competência, o empregador pode comparar com precisão dois ou mais candidatos (ABOITES, 2010, p. 135, destaque do autor).

Para Angulo Rasco (2008), o PATAL parece estar especializando a educação superior latino-americana para formação de perfis profissionais com uma linguagem comum a Europa, como se isso significasse a chave para o mercado de trabalho futuro. O PATAL expressa a importação de um modelo de universidade que a Europa pensa ser o mais adequado para o seu território e para a América Latina e a implantação deste Projeto pode significar a secundarização do caráter diverso e multifacetado da educação superior latino-americana. A proposta metodológica do PATAL valoriza as informações necessárias ao conhecimento imediato e superficial para o exercício da profissão, transformando o conhecimento em cápsulas fragmentadas para resolução de problemas, demanda característica do cenário do neoliberalismo e da flexibilização dos processos de acumulação do capital (ANGULO RASCO, 2008). Existe, de acordo com Rueda e Lima (2016, p. 174),

> [...] uma tendência gradativa de migração de uma formação educacional humanística para uma formação com foco no atendimento do mercado, sendo que essa formação tem sido divulgada de certa forma como positiva e colaboradora para o crescimento das nações e ascensão social.

Aboites (2010) argumenta que o PATAL e sua visão de eficiência, trazem, de forma implícita, um modelo de país para a América Latina. Um modelo que responde às exigências de grandes corporações globais que enxergam na América Latina um potencial mercado de capital humano (ABOITES, 2010). Angulo Rasco (2008) considera, que o PATAL foi elaborado para

> […] desenhar uma nova arquitetura que atenda as diretrizes básicas estabelecidas em Bolonha e validá-la para além das fronteiras europeias. Dito em termos mais técnicos, o Tuning tem sido proposto de modo a fornecer um desenho de currículo essencial, padronizado, válido e eficaz. No médio prazo, esse modelo de currículo padronizado, permitirá comparar titulações e estabelecer critérios de acreditação e padrões de avaliação (ANGULO RASCO, 2008, p. 178).

De acordo com Eiró e Catani (2011, p. 118), o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), "[...] caracteriza-se como uma mediação pedagógica focalizada nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas. É uma proposta de ação educacional voltada para o bom desempenho, essencialmente dirigida ao setor produtivo". Conforme Krawczyk (2008, p. 116) o processo de integração universitária organizado pela União Europeia ocorre: "[...] de cima para baixo e focalizado principalmente na equivalência dos sistemas universitários – pela padronização curricular – buscando melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional".

Ao analisar a iniciativa da Europa ao propor seu modelo educacional pelo mundo, Dale (2009) considera que o PATAL "[...] firmou e recontextualizou a atividade europeia na América Latina, o que incluiu a implementação da arquitetura para a educação superior de Bolonha no continente, a fim de reorganizar o setor da educação superior e torná-lo mais "eficiente". Dale (2009, p. 883) também aponta duas características básicas do PATAL, que não devem ser subestimadas, "no que tange à primeira, embora existam muitos exemplos da construção da "América Latina" como espaço político-econômico, [...], nunca se alcançou o tipo de "densidade" regional e o leque de atividades que o modelo da UE contém e promove". Com relação à segunda, "[...] o discurso tradicional em torno do desenvolvimento da universidade na América Latina não passou disto: focalizou a universidade quase que exclusivamente como uma instituição, não como setor" (DALE, 2009, p. 883).

Destaca-se que não é porque o modelo foi proposto para as universidades que significa que tenha sido total ou mesmo parcialmente implementado e Dale (2009, p. 883), chama a atenção para o impacto do PATAL com relação a levantar novas questões para o debate, como a relevância do currículo para o emprego e a garantia da qualidade, pois "não é apenas nos resultados do processo que podemos esperar encontrar o efeito do modelo de Bolonha de educação superior na América Latina [...]".

O PATAL, assim como o TEEE, é um projeto que visa modificar a estrutura e o conteúdo da educação superior fora dos marcos regulatórios das políticas nacionais, buscando parceirias com universidades e docentes que acreditam na proposta europeia. Essa forma de atuação visa dar um caráter cooperativo ao PATAL, pretendendo dar uma ideia de representação democrática, todavia a metodologia *tuning* foi elaborada de maneira unilateral pela Europa e disseminada na região latino-americana. Verger e Hermo (2010) ao analisarem as políticas para a educação superior da Europa, ressaltam que "o fato de abrir uma instância de cooperação direta com universidades da América Latina permite a implementação de algumas experiências europeias na região".

Em resumo, neste capítulo foram apresentados o projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), o Programa América Latina - Formação Acadêmica (ALFA) e o Projeto *Tuning* América Latina (PATAL). O projeto TEEE objetivou promover o redesenho e a convergência de currículos a partir das competências nas instituições de ensino superior europeias e foi exportado para outras regiões do mundo buscando uma convergência em escala global. Alinhado ao Processo de Bolonha, o TEEE buscou auxiliar a consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), atrelado aos ajustes estruturais da sociedade contemporânea.

O Programa ALFA, por meio da promoção do ensino superior como condição fundamental ao desenvolvimento econômico e social, expressa a externalização de políticas de educação superior pela União Europeia em suas ações de cooperação internacional. Em sua condição de regulação transnacional, o Programa ALFA está inter-relacionado com os ajustes espaço-temporais necessários ao funcionamento contínuo do capitalismo, que desterritorializa e reterritorializa suas atividades de acordo com as demandas das escalas de acumulação do capital.

O PATAL, um dos projetos do Programa ALFA, é uma proposta de afinação e convergência da educação superior latino-americana na tonalidade europeia. As características do PATAL apresentadas neste capítulo são provenientes dos relatórios

produzidos na primeira e na segunda fase do Projeto, de modo que expressam diretrizes que podem ser implementadas no contexto da prática da educação superior latino-americana.

Tais diretrizes podem se tornam referencial pedagógico e serem incorporadas pelas políticas educacionais dos países, em âmbito nacional, estadual, regional ou local e serem implementadas no nível das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e da relação entre professor e aluno. Nos documentos do PATAL já se consideram como resultados as investigações realizadas no âmbito da América Latina, como a definição do perfil do curso/diploma e do programa de ensino, a partir das competências gerais e específicas; a definição do Crédito Latino-Americano de Referências (CLAR) e a constituição de um modelo de ensino, aprendizagem e avaliação baseado nas competências e na centralidade do aluno.

Todavia, também são esperados resultados no contexto da prática das instituições de educação superior, como a implementação dessas diretrizes. A proposta do PATAL ressalta que existe "[...] uma grande expectativa para saber o grau de correlação dos resultados alcançados na Europa com os que foram obtidos na América Latina" (BENEITONE et al., 2007, p. 14).

Assim, o próximo capítulo pretende apresentar uma análise empírica da implementação do PATAL no Brasil, de modo a verificar como se deu o desenvolvimento do Projeto no país, bem como a existência de resultados no contexto da prática das IES, pois como analisam Ropé e Tanguy (1997, p. 20), "[...] a análise assim feita de um movimento em curso não prejulga absolutamente formas e estados desse movimento na realidade cotidiana".

CAPÍTULO 3 – O PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA NO BRASIL: A IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A fim de recapitular: afinar, sintonizar e harmonizar, ações constituintes do *Tuning*, uma metodologia e uma rede de comunidades de aprendizado que se desterritorializou da Europa para o mundo, convertendo-se numa proposta global de convergência da estrutura e do conteúdo da educação superior. Objetiva promover compatibilidade, comparabilidade e competitividade entre cursos e diplomas através do redesenho curricular e do Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR). Através do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL), a região latino-americana é uma das localidades abrangidas pela proposta global europeia de afinação da educação superior, fundamentada nas competências e comprometida com a necessidade de responder à complexidade de desafios e exigências aventadas pela globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.

Este capítulo apresenta e discute a implementação do PATAL no contexto da prática das universidades brasileiras participantes, a fim de verificar se e como ocorreu a incorporação das diretrizes do Projeto no âmbito dos cursos de graduação. Para tanto, o capítulo foi dividido em sete seções, que objetivam analisar informações referentes ao contexto da prática do PATAL. A primeira seção objetiva elucidar os procedimentos metodológicos da análise do contexto da prática do PATAL, que envolveu o trabalho com os relatórios do Projeto, com entrevistas semiestruturadas e com Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

As demais seções correspondem as categorias de análise que foram elaboradas a partir do conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Na categoria tramitação do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) no Brasil, apresentada na segunda seção, foram reunidas e analisadas informações sobre o processo de inserção do Projeto no país e nas universidades. Na terceira seção, na categoria interpretação do PATAL, foram analisadas informações sobre a compreensão do Projeto pelos participantes no contexto da prática, destacando a construção mútua de conhecimento e a rede de comunidades de aprendizado. Na categoria a relação do PATAL com a internacionalização da educação superior, apresentada na quarta seção, foram analisados os vínculos apontados entre o Projeto e os processos de internacionalização do ensino e da pesquisa, ressaltando a mobilidade acadêmica.

Na quinta seção, na categoria contribuição do PATAL, foi analisado e discutido o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), apontado como o principal aporte do

desenvolvimento do Projeto. As dificuldades de implementação do PATAL no contexto da prática compõem a sexta seção, destacando a falta de financiamento e a resistência docente. E por fim, os resultados do PATAL compõem a categoria de análise da sétima seção, destacando as diretrizes do Projeto que foram incorporadas nos cursos de graduação de universidades brasileiras, considerando o projeto pedagógico do curso[52] como objeto de análise.

Destaca-se que a implementação da política no contexto da prática, está condicionada à compreensão, contextualização e recontextualização de acordo com a história, a experiência, os valores e propósitos dos profissionais que colocarão ou não a política na prática, evidenciando as relações mutáveis e interpenetráveis entre as escalas – global, nacional, regional e local (BOWE; BALL, 1992; BALL, 1998).

3.1. Recorte da pesquisa empírica e procedimentos metodológicos

Para análise da implementação do PATAL no contexto da prática, foram priorizadas as universidades que participaram da segunda fase do Projeto, uma vez que a partir da referida fase houve uma orientação para a implementação das diretrizes nas áreas do conhecimento participantes[53]. Como já mencionado anteriormente[54], participaram 18 cursos de graduação, distribuídos entre 12 universidades, na segunda fase do PATAL no Brasil, sendo que cada curso contou com um docente representante (BENEITONE et al., 2007); enfatiza-se que docente representante é a nomenclatura utilizada nos relatórios do PATAL. Os cursos de graduação do Brasil, que participaram da segunda fase, foram: Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Informática, Medicina, Psicologia e Química Industrial[55].

Assim, para a pesquisa de campo foi feito contato[56] com os 18 docentes que participaram da segunda fase do PATAL, a fim de propor uma entrevista semiestruturada para obter informações sobre o desenvolvimento do PATAL no Brasil e o processo de

[52] A implementação das diretrizes do PATAL pode ser pesquisada de diferentes formas, como por exemplo através da narrativa dos professores e dos alunos, todavia optou-se pela análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).
[53] As áreas de conhecimento serão tratadas a partir de então como cursos de graduação, pois no Brasil as áreas coincidem com os cursos de graduação participantes.
[54] Ver quadro 10 na página 97.
[55] O curso de Química Industrial corresponde a seguinte área do conhecimento do PATAL: Química.
[56] O contato foi realizado sobretudo via *e-mail* e, em alguns casos via telefone.

implementação das diretrizes no contexto da prática. Todavia, dos 18[57] docentes, apenas seis[58] se dispuseram a conceder entrevista[59] e a narrar sua experiência junto ao projeto, de forma a apontar se e, como ocorreu a implementação do Projeto no contexto da prática. Além dos seis docentes, também foram entrevistados os três[60] coordenadores nacionais do PATAL no Brasil. Portanto, foram entrevistados nove participantes da segunda fase do PATAL – tendo como critério a disponibilidade em conceder entrevista – identificados ao longo do trabalho como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9[61].

Destaca-se que os docentes entrevistados, no âmbito do PATAL, representaram os seguintes cursos de graduação: Agronomia, Direito, Engenharia Civil, História, Matemática e Química Industrial. Tais cursos estão vinculados a cinco universidades, como pode ser observado no quadro a seguir[62].

Quadro 13 – Recorte da pesquisa de campo

Universidade	Cursos (docentes) participantes
Universidade de Brasília (UnB)	1
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	2
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	1
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1

Fonte: elaboração própria.

Para analisar o contexto da prática, além das entrevistas com os docentes e coordenadores nacionais, também foram analisados os projetos pedagógicos de quatro[63] dos cinco cursos de graduação mencionados: Direito, Engenharia Civil, História, Matemática e Química Industrial. Também foram considerados, para análise do contexto da prática, oito relatórios do PATAL: Informe Final da primeira fase (BENEITONE et al., 2007), Crédito

[57] Cinco docentes não retornaram os contatos; quatro retornaram o contato inicial se dispondo a dar entrevista via Skype, mas posteriormente não responderam mais; um docente informou que não poderia contribuir com a pesquisa, uma vez que não participou de nenhuma reunião do PATAL e não promoveu nenhuma mudança no curso de graduação em que está vinculado; dois docentes retornaram o contato afirmando que não poderiam contribuir por que não implantaram nenhuma diretriz do PATAL nos cursos de graduação em que atuam, e, portanto, não havia conteúdo a ser compartilhado.

[58] Os seis docentes foram entrevistados via *Skype*.

[59] As entrevistas foram realizadas respeitando a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e o Código de Ética da USP (Resolução 4871/2001).

[60] Cada coordenador nacional foi entrevistado de maneira distinta: pessoalmente, via *Skype* e via *e-mail*. Dois dos coordenadores nacionais são docentes, e um é técnico administrativo, ambos de universidades brasileiras.

[61] Na redação da tese a referência aos entrevistados foi feita no gênero masculino. Todos os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando o anonimato das informações transmitidas. O modelo do termo encontra-se disponível no Apêndice B.

[62] A fim de preservar a identidade dos docentes entrevistados, optou-se por não vincular os cursos às universidades e aos códigos utilizados neste trabalho.

[63] O projeto pedagógico do curso de Agronomia não estava disponível no site da instituição e não foi fornecido pelo Departamento e pela Coordenação do curso.

Latino-Americano de Referência (UNIVERSIDADE DE DEUSTO, 2014), Meta-perfis e perfis: uma nova aproximação para os diplomas na América Latina (BENEITONE et al., 2013) e os relatórios finais, por área do conhecimento, da segunda fase: Ensino Superior na América Latina - reflexões e perspectivas sobre Direito (FÉLIX et al., 2013), Engenharia Civil (SPÍNOLA et al., 2013), História (RODRÍGUEZ et al., 2013), Matemática (PANIAGUA et al., 2013) e Química (ABOYTES et al., 2013).

Destaca-se, que o intuito da realização de entrevistas foi de investigar como o Projeto se desenvolveu no Brasil, a partir dos sujeitos que participaram da sua implementação, uma vez que nos relatórios finais do PATAL não há informações sobre o contexto da prática nos países, mas apenas a apresentação das diretrizes (perfil do curso, programa de ensino e trajetória de quem aprende) elaboradas durantes as reuniões regionais na América Latina. A opção pela entrevista semiestruturada, justifica-se pela possibilidade de levantar "[...] informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...]" (DUARTE, 2004, p. 215).

Para análise das entrevistas foram elaboradas categorias e subcategorias temáticas, um meio de classificação dos dados descritivos recolhidos na pesquisa de campo, que implicaram uma constante ida e volta do material de análise à teoria (BOGDAN; BIKLEN, 1992). Tais categorias emergiram do conteúdo das respostas dos entrevistados, ou seja, foram definidas *a posteriori*. A categorização[64] permitiu classificar o conteúdo de acordo com as temáticas mais abordadas pelos entrevistados, e contribuiu com o entendimento das inter-relações entre os contextos de influência, elaboração e prática da política. As categorias e subcategorias possibilitaram a confrontação entre a teoria que embasa a pesquisa, o conteúdo dos documentos do PATAL e a narrativa dos participantes, considerando as contingências de recontextualização e reinterpretação de políticas. Destaca-se que a confrontação da teoria com a empiria é tarefa árdua e desafiante, visto que as inter-relações entre as esferas global, nacional, regional e local são complexas e dialéticas, inexistindo fórmulas prontas de análise.

No quadro a seguir, é possível observar uma síntese das categorias e subcategorias que foram elaboradas a partir do conteúdo das entrevistas.

[64] A definição das categorias foi realizada sem auxílio de *softwares*, ou seja, de maneira manual.

Quadro 14 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
Tramitação do PATAL no Brasil	a) Relação entre Estados e universidades
Interpretações do PATAL	a) Construção mútua de conhecimento b) Redes de comunidades de aprendizado
Concepção de internacionalização da educação superior e sua relação com o PATAL	a)Mobilidade acadêmica
Contribuição do PATAL	a) Crédito Latino-americano de Referência (CLAR)
Dificuldades do PATAL	a) Falta de financiamento b) Resistência docente
Resultados do PATAL	a) Implementação das diretrizes nos cursos de graduação

Fonte: elaboração própria.

A análise do material a partir de tais categorias e subcategorias constituem as próximas seções do trabalho. A fim, portanto, de iniciar a discussão, pretende-se responder a seguinte questão: se, e em que medida, as diretrizes do PATAL foram implementadas no contexto da prática das universidades?

3.2. Tramitação no Brasil

Considerando o conteúdo das entrevistas, o objetivo desta categoria é analisar como ocorreu a inserção do PATAL no Brasil e nas universidades. Assim, de acordo com E7, os coordenadores gerais do PATAL, provenientes da Universidade de Deusto, contataram a Secretaria de Educação Superior[65] (SESu) do Brasil, unidade do Ministério da Educação (MEC), para apresentar o Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL). Porém, de acordo com o entrevistado, a SESu desconhecia tanto o Projeto quanto à vontade brasileira de fazer parte do mesmo.

Assim, E7 afirmou que o PATAL entrou no Brasil de forma inusitada, uma vez que foi marcada audiência com a SESu e no momento da reunião foi informado que o PATAL havia sido aprovado no âmbito do Programa ALFA da União Europeia e contava com financiamento proveniente da Comissão Europeia. E que a partir de então os coordenadores gerais, docentes da Universidade de Deusto, viajariam pela América Latina para apresentar e acordar a execução do Projeto, destacou o entrevistado. Nesta audiência foi solicitado o apoio da SESu para viabilizar a participação brasileira no PATAL, o que gerou um desconforto visto que a proposta não era conhecida, não houve consulta prévia à SESu e, portanto, não

[65] É a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu (MEC, 2016).

havia clareza da pertinência do PATAL para as universidades do Brasil, conforme o entrevistado.

Todas as ações nas quais a SESu participa com outros países, segundo E7, seguem diretrizes institucionais acordadas na esfera do MEC e da Cúpulas de Chefes de Estado e Governo dos países. Dessa maneira, o entrevistado ponderou, que os planos e ações de trabalho devem contar com a participação de todos os envolvidos de forma cooperativa, e com o PATAL isso aconteceu de forma inversa, ou seja, o Brasil e outros países da América Latina não foram convidados e nem consultados para a formulação do Projeto (matriz pedagógica do perfil do curso, do programa de ensino e da trajetória de quem aprende).

Diante da situação, a reação da SESu, revela E7, foi de perplexidade. Em reunião com os docentes da Universidade de Deusto, os representantes da SESu questionaram o fato da Secretaria ter sido informada sobre a execução do PATAL no Brasil, sem antes haver uma elaboração conjunta do Projeto entre os países. De acordo com o entrevistado, a SESu apontou que o PATAL expressa um modelo educacional europeu que pode ser adequado para a Europa, mas não necessariamente para a realidade da educação superior do Brasil.

Conforme E7, após a reunião e, depois de discussão interna, a SESu resolveu acompanhar a execução do PATAL, porém sem adesão institucional do governo brasileiro. Três entrevistados enfatizaram que a inserção do Projeto no Brasil não teve a chancela do governo nacional, ou seja, não se tratou de uma política externa entre Estados, acordada no âmbito da Cúpula de Chefes de Estado e Governo, mas uma iniciativa de universidades para universidades. E7 ressaltou mais de uma vez, que embora o contato da Universidade de Deusto tenha sido realizado com a SESu, esta não promoveu adesão institucional do PATAL, e tal situação foi explicitada para os participantes do Projeto, e foi ratificada por todos. Para E8, embora o PATAL não seja uma política inter-regional, pode ser um embrião de uma política de relações internacionais entre países.

Ainda no que tange à tramitação do projeto, E8 acrescentou que o governo brasileiro não aderiu o PATAL oficialmente, apenas participou, e que o SESu foi o interlocutor somente na primeira fase, e na segunda fase, por questões de divisão de responsabilidades no âmbito do MEC, a interlocução foi feita via Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que achou interessante dar continuidade ao Projeto.

Diante deste cenário de inserção do PATAL no Brasil, E9 destacou que o Brasil reivindicou a condição de contribuinte intelectual na proposta metodológica do PATAL. Além disso, o entrevistado também afirmou, que no desenrolar do Projeto, com atuação dos

docentes participantes do Brasil, as considerações metodológicas sobre o PATAL foram ouvidas e incorporadas, configurando uma construção coletiva.

De acordo com E7, o Brasil indicou a necessidade do diálogo, da parceria cooperativa e solidária com respeito às especificidades do país, para que o espaço de reflexão constituído entre as universidades brasileiras e europeias fosse de interesse comum, e iniciaram a participação nas reuniões regionais do PATAL. E assim, conforme o entrevistado, foram escolhidas duas pessoas vinculadas ao MEC como coordenadores nacionais do PATAL no Brasil, para realizar os trabalhos da primeira fase do Projeto; tais coordenadores escolhidos foram pessoas do MEC que participaram da tramitação do PATAL desde o contato inicial com a Universidade de Deusto. A escolha foi feita pelos coordenadores gerais da Universidade de Deusto, que também coordenaram o *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE)**.** Na segunda fase um dos coordenadores nacionais foi substituído em função de divisão do trabalho no âmbito organizacional do MEC, de modo que nas duas fases o PATAL houve dois coordenadores nacionais.

Destaca-se que os coordenadores nacionais compunham o Centro Nacional *Tuning* (CNT), responsável por oferecer as condições de funcionamento para o Projeto no país, como a seleção de universidades e docentes (BENEITONE et al., 2007). De acordo com E7 e os relatórios do PATAL, a escolha dos docentes respeitou o critério de notabilidade nacional na área do conhecimento que atuam e a capacidade de diálogo com docentes de outras instituições; e a escolha das universidades considerou o critério da excelência nacional na área do conhecimento/curso requerida pelo Projeto, o tamanho e a diversificação da natureza da instituição: pública, privada e comunitária.

Ainda sobre os critérios, E8 afirmou que foi considerada a necessidade de ter universidades das cinco regiões do Brasil – norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul – de modo a possibilitar a participação de instituições fora do eixo sudeste-sul, lugar contemplado de modo mais intenso por projetos internacionais. De acordo com a proposta do PATAL, o objetivo é garantir representatividade no âmbito nacional, de modo que "[...] uma parte importante do sistema de ensino superior do país fica representada com a participação de cada uma das instituições escolhidas" (BENEITONE et al., 2007, p. 18).

No quadro a seguir pode ser observada a espacialização geográfica das universidades de acordo com as regiões do Brasil.

Quadro 15 – Espacialização geográfica das universidades participantes do Projeto Alfa *Tuning* América Latina no Brasil

REGIÕES	1ª FASE	2ª FASE
	Nº DE UNIVERSIDADES	Nº DE UNIVERSIDADES
SUL	4	3
SUDESTE	10	6
CENTRO-OESTE	1	1
NORDESTE	3	1
NORTE	1	1
TOTAL	19	12

Fonte: elaboração própria a partir de Beneitone et al. (2007); Beneitone et al. (2013).

Com relação à escolha das universidades e dos docentes, de acordo com as áreas do conhecimento, E7 informou que na primeira fase houve uma preocupação maior com a escolha das universidades respeitando os critérios aqui já mencionados – localização, relevância nacional da universidade e importância intelectual dos docentes na área do conhecimento. Porém, na segunda fase, informou E8, algumas universidades e seus docentes se retiraram do Projeto, e assim − dada a escassez de tempo − houve dificuldade na busca de novas universidades e novos docentes.

Esta situação fez com que uma mesma universidade participasse com mais de uma área do conhecimento na segunda fase. Conforme E8, na referida fase, para a continuidade do Projeto, foram convidadas todas as universidades que participaram da primeira etapa, e como algumas optaram por não continuar, os docentes que permaneceram foram incentivados a convidar outros docentes que se encaixavam no perfil do PATAL.

De acordo com E7, E8 e E9, a diversidade de universidades foi no sentido de possibilitar uma abrangência maior do Brasil no âmbito da educação superior. Entretanto, na segunda fase o número de universidades diminuiu e aumentou o número de áreas dentro de uma mesma universidade, como foi exposto anteriormente. Devido à dificuldade de encontrar docentes que quisessem participar do PATAL, duas áreas, Educação e Inovação Social, não tiveram participantes na segunda fase. E8 mencionou a função do Centro Nacional *Tuning* (CNT), que foi responsável pela escolha dos docentes para participar do PATAL, mas que no decorrer do Projeto exerceu pouco trabalho, se reunindo com outros CNTs da América Latina nas reuniões gerais, e atuando de maneira mais ativa apenas no final do PATAL, na elaboração e execução da reunião de avaliação e troca de experiências.

Ainda com relação à escolha dos participantes, três docentes entrevistados informaram que a universidade a qual pertencem recebeu comunicação formal via MEC, convidando para participação no PATAL. Os outros três docentes informaram que o convite para participar do Projeto foi informal, não havendo comunicação oficial via MEC. Na primeira fase, E7

informou que os convites foram feitos formalmente, enquanto que na segunda, de acordo com E8, os convites foram realizados de maneira informal, contatando diretamente os docentes e não as universidades.

A tramitação do PATAL no Brasil, como categoria de análise, permitiu conhecer a narrativa dos participantes quanto à maneira como o Projeto foi inserido no país e nas universidades. Se nos relatórios do PATAL é afirmado que o *Tuning* foi elaborado para América Latina por interesse de docentes latino-americanos, que houve uma convocatória e os países pleitearam voluntariamente uma vaga, de acordo com os entrevistados, o PATAL foi apresentado à SESu pronto para ser executado e sem discussão prévia sobre interesse e construção coletiva da proposta. Entretanto, mesmo diante de tal situação, a SESu, na primeira fase, e a CONAES, na segunda fase, auxiliaram na inserção do PATAL no país e nas universidades, designando, por exemplo, membros da SESu e da CONAES para coordenar o Centro Nacional *Tuning* (CNT).

Os entrevistados foram enfáticos ao afirmar que o governo brasileiro não chancelou o PATAL, de modo que não há decretos ou políticas públicas que tenham viabilizado o desenvolvimento do Projeto pelo Estado brasileiro. Contudo, a ausência de chancela governamental ou da caracterização oficial do PATAL como política institucional, não impossibilitou o seu desenvolvimento no Brasil, o que remete a reflexão de Ball (2012) sobre as políticas educacionais globais características da governança atual, em que projetos inter-regionais são desenvolvidos entre os países, sem necessariamente passarem pelos marcos regulatórios dos Estados, valendo-se das redes para promover processos de convergência educacional.

O argumento de Ball (2012) apresentado anteriormente, auxilia na compreensão da tramitação do PATAL, pois as políticas atuais movem-se por redes de relações sociais. O PATAL, por meio de uma rede de docentes, foi inserido no Brasil e nas universidades, sem passar pelos marcos regulatórios do Estado e das instituições. A des-reterritorialização de propostas educativas como o PATAL, conta com um cenário em que o Estado não chancela uma política, mas viabiliza a constituição das redes que executam a proposta. O PATAL, pelo seu modo de tramitação, faz com que espaço de decisões políticas sejam diversificados e dissociados, como propõe Ball (2012), ao analisar o funcionamento das redes políticas de educação na contemporaneidade.

Outra questão a ser considerada é a geopolítica dos Estados apontada por Lacoste (1988) que mesmo fugindo de uma concepção maniqueísta de dominação de nações centrais para nações periféricas, é preciso considerar as relações políticas hegemônicas. O Brasil, no

caso do PATAL, na figura política da SESu e da CONAES, possui autoridade e autonomia no diálogo com outros países todavia, como destaca Barroso (2006), a existência de uma "regulação transnacional", onde diagnósticos, normas, discursos e técnicas são produzidas por nações centrais, blocos regionais ou organizações internacionais, faz com que nações periféricas adotem esses modelos tidos como exitosos. Ao analisar o papel que teve a SESu e a CONAES na tramitação do PATAL, considerando a narrativa dos entrevistados, pode se inferir que o universalismo europeu continua tendo força sobre outros países, numa retórica do poder que difunde visões europeias de economia, política, cultura e educação, como aponta Wallerstein (2007).

Também é possível ponderar, que a Europa, no caso do PATAL, personificada na União Europeia, des-reterritorializa seu modelo de educação superior, fazendo uso do que Nye Jr (2004) denomina de *soft power*. O *soft power* (poder brando), significa um poder de atração e persuasão, que leva outras nações a concordarem com propostas que são apresentadas como bem-sucedidas e necessárias aos desafios e demandas da sociedade atual (NYE JR, 2004). De acordo com as entrevistas, a tramitação do PATAL no Brasil, como já foi mencionado, revela uma das formas da União Europeia atuar globalmente na proposição de modelos educacionais, uma atuação pelo exemplo de padrões bem-sucedidos e da persuasão, e não pela obrigatoriedade.

Outra questão a ser considerada é o entendimento de representatividade que o PATAL possui e que foi mencionado pelos entrevistados. Nos relatórios do PATAL, a prioridade na seleção de universidades de diferentes regiões dos países, tem o intuito de conferir representatividade ao sistema educacional; e os docentes que participam do Projeto são chamados de representantes, pois o Projeto entende que os mesmos representam nacionalmente suas áreas de conhecimento. Representatividade política, de acordo com Bobbio (2005), considera o interesse de um grupo, de modo que o representante precisa estar ligado aos interesses de seus representados e não apenas a seus próprios propósitos, assim, cabe questionar se a escolha de universidades e dos docentes, de forma centralizada no CNT, composto por duas pessoas, significa representatividade do sistema nacional de educação superior e mesmo das áreas do conhecimento do Projeto.

O pequeno número de universidades brasileiras e docentes que participaram no PATAL, em suas duas fases, e a forma como os mesmos foram escolhidos, não parece tratar-se de representatividade, mas antes uma prática de conferir poder onde não já legitimidade, e promover legitimação onde não há poder, prática recorrente da União Europeia apontada por

Nestor (2004). A Europa, com esse mecanismo de aparente representatividade que confere aos seus projetos, corrobora o cenário de governança multiescalar apontado por Dale (2014), em que o protagonismo das decisões políticas é deslocado entre as escalas com aparência de cooperação.

Ainda sobre a questão da representatividade, é pertinente retomar o argumento de Antunes (2006), que aponta que a falta de princípios democráticos é um traço característico da governança atual no processo de desenvolvimento das políticas educativas. Como Aboites (2010) analisa, o PATAL não foi gestado dentro de debates amplos com a comunidade acadêmica latino-americana, mas de forma paralela aos interesses das instituições de educação superior da América Latina.

Por fim, destaca-se que a tramitação sobre a inserção do PATAL se refere apenas ao contexto da prática do Brasil, considerando as informações dos relatórios do Projeto e dos entrevistados. Na América Latina, diante da diversidade de países e características nacionais, podem ter havido diferentes formas de inserção do Projeto nos Estados e nas instituições de educação superior.

3.3. Interpretações

Nesta categoria foram analisadas informações sobre as interpretações dos entrevistados quanto ao PATAL. Quando questionado sobre o que é o PATAL, E8 afirmou que se trata de uma oportunidade de conhecimento mútuo a respeito da educação superior e da formação oferecida pelos países europeus. O entrevistado também destacou que é uma oportunidade de diálogo entre as instâncias de formulação e gestão de políticas de educação superior latino-americanas com as europeias.

Um aspecto levantado por E9, é que o foco maior do PATAL não é nas instituições de educação superior, mas nas pessoas, a fim de construir redes de docentes. E1 considera o PATAL, como um processo que visa criar laços entre as universidades por meio de redes de docentes, que promovam um contínuo diálogo sobre a educação. E4 considera o PATAL como uma possibilidade a aproximação das universidades, promovendo validação de títulos, mobilidades e identificação de problemas nas áreas do conhecimento, a partir da integração de diversos mercados pela globalização.

E2 definiu o PATAL como uma proposição de construção colaborativa do conhecimento, destacando que participantes da América Latina tiveram voz no processo de elaboração do Projeto. Asseverou que é muito fácil denominar de ação neocolonial o PATAL,

quando na verdade o projeto propiciou um encontro entre sujeitos da própria América Latina. Para o entrevistado tratou-se de um diálogo, uma troca de experiências. As reuniões regionais possibilitaram, não apenas aprender sobre o PATAL, mas construir o projeto – metodologia, competências e cenários para o futuro – com as características da América Latina e, portanto, críticas que apontam o PATAL como uma proposta neocolonial são muito rasas e não se sustenta pelos fatos, segundo E2.

Concordando com E2, ao definir o PATAL, E8 destacou que se trata de uma metodologia dialógica que incorporou as discussões realizadas no contexto da América Latina, mesmo tendo como liderança a Universidade de Deusto. O entrevistado fez questão de ressaltar que considera simplista a visão de que o PATAL é um projeto de imposição mercadológica vinculado ao Processo de Bolonha.

Contudo, para E3 e E9, o PATAL é uma consequência do Processo de Bolonha, um desdobramento da harmonização de cursos de graduação no âmbito da Europa, posição expressa pelos coordenadores gerais do projeto nas reuniões regionais, e também presente dos relatórios do Projeto. Para E3, a educação baseada em competências gerais e específicas, é uma política de bloco para formar profissionais mais criativos com capacidade de inovação e de resolução de problemas, considerando o cenário de crise da Europa, que demanda uma reforma dos processos de formação. Destacou que a mobilidade de pessoas para suprimento de mão de obra é um dos objetivos do PATAL, que evidencia uma aproximação de regiões, visto que a Europa havia perdido o contato com a América Latina e tem buscado retomar.

De acordo com E5, o *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) propiciou resultados satisfatórios no continente europeu e por isso foi exportado para a América Latina, pois possibilita uma aproximação entre as universidades latino-americanas, por meio de uma metodologia baseada no CLAR e no ensino por competências. Segundo o entrevistado o tema principal do PATAL é o ensino por competências. Para E9, a noção de competência envolve a utilização simultânea de recursos de forma integrada, e não figura como um adestramento metodológico.

E2 apontou que há críticas com relação a metodologia por competências do PATAL, todavia o trabalho com competências não despreza o fato de que o estudante precisa ter um nível de conteúdo suficiente nos distintos campos do conhecimento, ou seja, precisa dominar um certo legado histórico do conhecimento. Para o entrevistado, a crítica considera a competência meramente como uma habilidade, quando na verdade a habilidade é uma dimensão da competência, que também possui uma dimensão ética, cognitiva, intelectual,

prática e epistemológica. Em sua perspectiva, predomina uma concepção na universidade, de que a formação acadêmica adequada é realizada mediante a definição de um conhecimento científico apreensível e pertinente a cada área e que, portanto, deve compor os conteúdos do projeto pedagógico do curso. Todavia, o entrevistado acredita que atualmente essa tarefa é impossível, indesejada e inútil, visto que não há possibilidade de construir um projeto pedagógico mínimo, com conteúdos relevantes, mesmo a partir da visão dos professores mais destacados de cada área.

E9 ponderou que sua análise e interpretação do PATAL focou nos benefícios que o Projeto trouxe, como a discussão sobre a necessidade de inovar o processo de ensino-aprendizagem para atender as necessidades da sociedade, e não apenas do mercado. E7 afirmou que o PATAL visa promover uma sintonia com a Europa, mas não no sentido de alinhamento às propostas europeias para a educação superior, mas de sintonia e diálogo.

Considerando o conteúdo dos relatórios do PATAL, é possível afirmar, que no contexto da prática, o Projeto foi interpretado pelos participantes entrevistados de forma semelhante à política, ou seja, houve uma incorporação do discurso do PATAL. Para os entrevistados o PATAL significou uma construção mútua de conhecimento e o estabelecimento de uma rede de comunidades de aprendizado que beneficou a América Latina, como é apresentando nos relatórios. Entretanto, não foi apontado pela maioria dos entrevistados o fato de o PATAL ser uma cópia do TEEE e propor uma metodologia elaborada no contexto europeu.

Assim, nesta categoria de análise, foi possível perceber, que embora os entrevistados interpretem o PATAL a partir de diferentes características, apontam para uma perspectiva de sintonia, diálogo e construção mútua de conhecimento. A mobilidade acadêmica, criação de redes de conhecimento, elaboração de créditos acadêmicos, ensino por competências e iniciativa de universidades para universidades, sintetizam as interpretações dos entrevistados que apontam o Projeto como uma possibilidade de ampliação do diálogo sobre educação superior entre latino-americanos e europeus.

Embora o PATAL apareça nos documentos e na narrativa entrevistados como um Projeto colaborativo, baseado numa rede de comunidades de aprendizado, não pode ser desconsiderado o protagonismo, mesmo que secundarizado pelos relatórios e pelos entrevistados, da Comissão Europeia e da União Europeia, no financiamento e desenvolvimento do PATAL. A atuação da Comissão e da União Europeia, no setor educacional regional e internacional, não tem sido de cooperação, mas de elaboração de modelos e exposição de êxitos que levam outros países a copiarem ou se pautarem em

propostas bem-sucedidas, para a dinamização da sociedade do conhecimento em que a ciência está a serviço da economia (ANTUNES, 2006; DALE, 2009).

A análise dos relatórios do PATAL (BENEITONE et al., 2007; 2013) e do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003), mostrou que a proposta metodológica do Projeto é quase uma cópia[66] do TEEE. De modo que, o que houve no desenvolvimento do PATAL na América Latina – a realização de um diagnóstico das características das instituições de educação superior, uma consulta quanto às competências gerais e específicas mais importantes para cada área do conhecimento (previamente definidas e iguais as europeias), a elaboração do perfil e do meta-perfil profissional, a elaboração de propostas para o ensino, aprendizagem e avaliação por competência e a elaboração do cenário de futuro de cada área – foi baseado numa matriz metodológica proposta pela Europa, a metodologia *tuning*.

Embora o discurso da cooperação e da construção mútua de conhecimento faça parte da proposta do PATAL, é pertinente relembrar, como analisou Aboites (2010), que o PATAL é uma transposição, sem modificações, do modelo europeu de educação superior para a América Latina, ampliando a influência do mercado nas universidades e buscando a construção e dinamização do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC). De modo que também deve ser levado em conta, como pondera Antunes (2006), que o PATAL é parte do Processo de Bolonha, baseado em relações de competição entre instituições, que conduz a uma europeização que transcende as fronteiras tradicionais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

3.4. Relação com a concepção de internacionalização da educação superior

Nesta categoria foram analisadas informações sobre a concepção de internacionalização da educação superior e sua relação com o PATAL, com enfoque para a mobilidade acadêmica. Quando questionados sobre a possibilidade do PATAL ser uma ação de internacionalização da educação superior, os entrevistados apresentaram diferentes opiniões e procuraram indicar o que compreendem por internacionalização para depois vinculá-la ou não ao PATAL.

E7, E8 e E9, afirmaram que a internacionalização da educação superior é um processo indispensável na conjuntura atual da sociedade. E8 acrescentou, que a América Latina, e, por

[66] Comparação das competências gerais entre TEEE e PATAL: ver Anexo E.

conseguinte o Brasil, não podem fechar os olhos para a internacionalização da educação superior e o PATAL permite pensar a oportunidade de sintonia entre os países latino-americanos e europeus, mas não no sentido de alinhamento, mas de elaboração de um diálogo entre as universidades a fim de promover ações de internacionalização. De acordo com E9, a internacionalização está atrelada, sobretudo, à mobilidade docente e discente, que é uma das consequências possíveis da convergência proposta pelo PATAL.

Para E7, embora a internacionalização seja importante e benéfica para as universidades, o PATAL não representa em si uma ação de internacionalização da educação superior brasileira, uma vez que o processo de internacionalização precisa estar inserido no marco das políticas externas do Estado, que por sua vez, resulta do diálogo e mútuo conhecimento dos sistemas de educação superior dos países envolvidos, considerando suas diferenças e semelhanças. O entrevistado destacou, que a partir da identificação dos marcos gerais é que se definem temáticas e ações, estabelecendo uma agenda de execução, compromisso, recursos necessários, resultados a serem obtidos, mecanismos de avaliação, entre outros, o que não é o caso do PATAL. Entende que o PATAL é uma ação internacional que reúne cursos de universidades de distintos países e que tal experiência pode gerar resultados, indicadores e insumos que no futuro podem contribuir com o processo de internacionalização da educação superior, considerando que essa decisão é pertinente ao país.

E8 considera que o PATAL pode contribuir com a reflexão sobre internacionalização da educação superior do Brasil com outros países fora da região europeia, como o caso dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). De acordo com o entrevistado, já existe uma interação entre a pós-graduação de universidades dos BRICS, e isso poderia avançar na direção da graduação, realizando dupla titulação e mobilidades estudantis. Ponderou que a experiência do Brasil com o PATAL pode alavancar uma integração não com a Europa, pois sabe-se que de longa data a Espanha mantém uma relação de metrópole-colônia com a América Latina no âmbito educacional, mas com países do BRICS ou do continente africano.

Na perspectiva de E2, há no Brasil uma concepção de internacionalização da educação superior em que grandes produtores de conhecimento, como Europa e Estados Unidos da América (EUA), irradiam modelos para outros sistemas educacionais; entretanto, o PATAL possibilitou o encontro de docentes da própria América Latina, proporcionando a produção interna de pensamento de maneira colaborativa. De acordo com E1, a internacionalização da educação superior é uma possibilidade de desenvolver outras visões de mundo e outros jeitos de enriquecimento cultural do indivíduo, da universidade e do país. Mesmo que o intercâmbio para outros países não possibilite enriquecimento do ponto de vista técnico, a vivência em

outra realidade já representa um ganho cultural e a proposta do PATAL proporcionou esse intercâmbio cultural entre os docentes participantes por meio dos encontros regionais, acrescentou o entrevistado.

E4 e E5 concordam que a internacionalização da educação superior é expressa em ações de mobilidade discente, estabelecimento de créditos, respeito às especificidades das regiões e diálogo permanente entre os países, ou seja, a troca de conhecimento entre os diversos sistemas nacionais, considerando as tradições e os costumes diante dos novos processos de produção do conhecimento aprofundados pela inovação tecnológica. Para os entrevistados, o PATAL pode promover tais ações de internacionalização caso sua metodologia seja desenvolvida na educação superior da América Latina, com destaque para a função ensino na universidade.

Consoante E2, a internacionalização da educação superior precisa ser compreendida como um grande movimento de estudantes, mas a mesma sempre existiu, pois, a universidade é internacional em sua gênese, como o caso da Universidade de Bolonha na Itália, que era internacional e não uma entidade local. Entretanto, o entrevistado destaca que é a elite brasileira que possui as maiores possibilidades de participar da internacionalização, deixando o país em busca de erudição e depois retornando para proferir seu conhecimento. Aponta diante deste cenário de oportunidades desiguais, que as possibilidades de internacionalização, como no caso do PATAL, precisam quebrar este modelo elitista e possibilitar a todos os estudantes transitar pelo mundo, pois o capital intelectual global está acessível e é preciso buscá-lo e disponibilizá-lo, como por exemplo, por meio dos créditos acadêmicos propostos pelo Projeto. O entrevistado ressalta que PATAL possui uma preocupação com a necessidade de o estudante transitar pelo mundo, uma perspectiva de atendimento aos direitos humanos.

Relacionado à internacionalização da educação superior, E8 e E9 consideram que a situação de crise que a afeta a Europa é um dos fatores que pode estar mobilizando a execução de projetos como o PATAL, que pode promover mobilidade de pessoas, algo interessante para os países europeus e, não necessariamente para a América Latina. Todavia, E8 acredita que a busca europeia pela mobilidade humana é um interesse legítimo. E9 acrescenta a questão do envelhecimento da população europeia, fato que também estaria relacionado com a busca de mobilidade estudantil e profissional do Brasil e da América Latina para a Europa. E2 aponta, que os cérebros, se referindo a estudantes e profissionais, não podem ser aprisionados, e que os países precisam ter políticas de atração de pesquisadores com bons salários e condições de trabalho.

Diante das informações apresentadas, destaca-se sobre a mobilidade acadêmica destacada pelos entrevistados, que a população dos 19 países latino-americanos participantes do PATAL é maior do que a população dos 28 países que constituem a União Europeia. De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), os países que participam do PATAL somam 608,409 milhões de habitantes, quase a totalidade da América Latina e Caribe que possuem 619,159 milhões[67]. De acordo com dados da Eurostat[68] (2016), a União Europeia possui 510,056 milhões de habitantes. Também se ressalta, que apenas o Brasil possui um terço da população latino-americana, e quase a metade da população da União Europeia. Todavia, sabe-se que esses dados não podem ser analisados de forma determinista, mas como um componente das complexas relações geopolíticas entre nações. Tais informações podem ser levadas em conta considerando o cenário de variação demográfica europeia, visto que pela primeira vez na história, o crescimento vegetativo da União Europeia foi negativo e a população total só não diminuiu devido às migrações, como pode ser observado no comunicado da Eurostat:

> Durante o ano de 2015, quase 5,1 milhões de bebês nasceram na UE, enquanto mais de 5,2 milhões de pessoas morreram, o que significa que a UE registrou pela primeira vez na história uma mudança natural negativa de sua população. O restante da mudança (positiva) é impulsionado principalmente pela migração líquida (EUROSTAT, 2016, p. 1, tradução nossa).

A migração é um elemento político complexo, como tem sido observado e discutido atualmente no cenário da crise migratória, fundamentada pelo aumento dos refugiados devido a inúmeros fatores como guerras, fome, intolerância religiosa, violação dos direitos humanos, perseguição política e mudanças climáticas. Essa situação permite questionar: que tipo de imigrante quer a União Europeia? Pessoas qualificadas dentro das demandas da região? A necessidade de aumentar sua competitividade no cenário mundial fundamenta a preocupação com a qualificação para o trabalho aliada à inovação tecnológica e, portanto, a mão de obra requerida não é qualquer uma, mas aquela que esteja de acordo com a qualificação preterida pela Europa (DIAS SOBRINHO, 2010).

A qualificação para o trabalho é algo fundante na política europeia, e está atrelada à universidade, e de modo ampliado às Instituições de Educação Superior. Há uma pressão global pelo aumento da produtividade e da competitividade econômica, e as universidades

[67] CELADE: Centro Latino-americano e Caribenho de Demografia, Divisão de População da CEPAL: Base de Dados da População de 2015.
[68] Data base da *Europe Statistical*.

possuem papel central neste processo, sobretudo diante da visão economicista que permeia a educação de modo geral (DIAS SOBRINHO, 2010). Como analisou Dias Sobrinho (2010), a União Europeia rivaliza com os Estados Unidos da América[69] e o Japão em questões econômicas, políticas e sociais, e nas últimas décadas precisou se reinventar internamente, sobretudo com relação ao desenvolvimento tecnológico. E essa reinvenção estava e está atrelada à formação profissional e à produção de conhecimento aliada às universidades, em que a internacionalização do ensino e da pesquisa pode contribuir (DIAS SOBRINHO, 2010).

Sobre a internacionalização da educação superior, nesta categoria de análise, também foi possível perceber, que a concepção de internacionalização da educação superior, expressa nos relatórios do PATAL, parece coincidir com a interpretação dos entrevistados. Nos relatórios do PATAL, internacionalização da educação superior é entendida como uma tendência universal na qual a América Latina precisa imputar-se nesta realidade (BENEITONE et al., 2007).

De acordo com os relatórios do PATAL, a universidade deve assumir um protagonismo global e local na formação de recursos humanos conforme as necessidades da sociedade (BENEITONE et al., 2007). É possível perceber, nos relatórios do Projeto, que a internacionalização do ensino e da pesquisa está vinculada à formação de mão de obra em escala global, seguindo diretrizes de convergência elaboradas com ampla participação do mercado, visando, além de comparabilidade e compatibilidade, a competitividade (BENEITONE et al., 2007). De acordo com Siebiger (2014), é necessário questionar se o movimento de convergência proposto pela União Europeia permitirá que títulos e qualificações emitidas na América Latina sejam reconhecidos na Europa, ou se será apenas uma convergência de mão única, ou seja, da região europeia para a latino-americana.

Mais do que promover uma mobilidade acadêmica, pautada na construção mútua de conhecimento, no intercâmbio cultural e intelectual a partir do ensino e da pesquisa, o PATAL propõe uma concepção de internacionalização baseada num esforço sistemático de responder aos imperativos da sociedade globalizada, tendo a mobilidade acadêmica e profissional como referência. Como analisam Azevedo e Catani (2013), o fomento à solidariedade internacional e à concorrência no mercado são duas ações da

[69] Destaca-se que a partir de 2017, o republicano Donald Trump tornou-se o 45º presidente dos EUA. Trump tem demonstrado posições políticas extremistas com relação as migrações, armamentos, energia nuclear e meio ambiente; e posições conservadoras com relação a saúde, educação e economia. Sua atuação como presidente dos EUA tem causado apreensão mundial e pode provocar mudanças na configuração da geopolítica global.

internacionalização da educação superior que só aparecem ao mesmo tempo devido à força da retórica, pois na maioria das vezes, uma silencia a outra.

Por fim, retomando as análises de Morosini (2006, p. 106), é possível inferir que o modelo de internacionalização da educação superior assumido pelo PATAL se aproxima do alomorfismo organizacional, no qual as universidades se adaptam e ajustam "[...] aos imperativos e arquétipos da globalização". No alomorfismo organizacional as universidades tendem a assumir o discurso do conhecimento como condição de desenvolvimento e progresso da sociedade, adaptando a educação à resolução de problemas que são criados pelos próprios elaboradores das soluções.

3.5. Contribuição

Nesta categoria foram analisadas informações sobre o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), principal contribuição[70] do PATAL apontada pelos entrevistados. O CLAR foi considerado pelos entrevistados, como um contributo para a construção de uma integração regional da América Latina no futuro, considerando que prevê a definição do perfil do curso, dos resultados de aprendizagem, das atividades educativas e da unidade de trabalho medida em horas. De forma unânime, o CLAR é considerado uma possibilidade de promover a comparabilidade e compatibilidade entre os cursos de graduação da América Latina. Embora não tenha sido implementado no Brasil, pode também servir de modelo para propostas futuras, destacaram os entrevistados.

E8 informou, que foi muito cauteloso no início das discussões sobre o CLAR, e conversou com vários docentes das instituições de educação superior que fizeram parte das reuniões regionais, a fim de compreender se a elaboração do crédito poderia contribuir com a América Latina. Ao final das discussões regionais, o entrevistado comentou que enxergou uma possibilidade de contribuição do CLAR para pensar a própria organização curricular do Brasil. Em sua perspectiva, a lógica de organização curricular proposta pelo CLAR, através dos créditos, é mais interessante do que a organização por carga-horária que predomina no Brasil. Para E7, o CLAR é uma possibilidade, porém não a única, visto que esta discussão está em processo e evolução no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

[70] Dois dos entrevistados destacaram como contribuição do PATAL, o redesenho curricular realizado nos 24 cursos de graduação da Universidade Tiradentes (UNIT). A UNIT não participou do PATAL, mas implantou uma política de inovação curricular baseada no processo de ensino, aprendizagem e avaliação por competências, tendo como referência o PATAL e a consultoria de docentes que participaram do Projeto.

E8 mencionou que na definição do CLAR, o ano letivo equivale a 60 créditos, a mesma medida do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE). Também informou que tem buscado levar parte das discussões do CLAR para o Conselho Nacional de Educação (CNE), introduzindo na comissão de revisão das diretrizes curriculares, novos critérios de organização dos cursos a partir de créditos centrados no aluno, e não apenas no professor. Acrescentou que ainda não se trata de levar a ideia de elaborar um crédito comum para a América Latina, mas uma mudança na organização curricular do Brasil.

E8 também destacou que o Brasil já tentou criar estratégias de mobilidade discente que nunca deram certo e a discussão do CLAR pode trazer um ponto de referência muito importante. Destacou, junto com E7, os problemas enfrentados pelo Programa Ciência Sem Fronteiras[71], que tem dificuldade com o aproveitamento dos estudos que os alunos realizam dentro e fora do país. E8 considera que o conceito de carga horária, no âmbito da graduação, que é vigente no Brasil, prejudica o reconhecimento de estudos realizados fora do Brasil.

Para E8, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de 2003, começaram a relativizar a carga horária por meio de um currículo mínimo, o que poderia promover a mobilidade discente; entretanto o currículo mínimo transformou-se no currículo padrão. Também destacou que na divisão da carga horária da graduação, entre sala de aula, prática/estágio e atividades complementares, o número de horas que o aluno fica em sala de aula é muito alto, configurando uma prática antiacadêmica. Tal carga horária alta, de acordo com o entrevistado, se deve, sobretudo, à cultura de professor horista que predomina nas instituições de educação superior privadas. Em sua visão, o PATAL e o CLAR questionaram a cultura do professor horista, pois dentro da lógica do CLAR o professor precisa estar disponível, na universidade, para além das horas de trabalho em sala de aula.

Para E9, o PATAL trouxe mais pontos positivos do que negativos para o Brasil, ou seja, mais benefícios para o país e para as pessoas que participaram. Houve receio, principalmente na primeira fase, de que acontecesse imposição de políticas e diretrizes à educação superior da América Latina, mas do seu ponto de vista não foi assim que ocorreu no desenvolvimento da proposta. Considera que umas das principais contribuições do CLAR é a promoção de uma mobilidade estudantil do Brasil em direção a Europa, todavia ressalta que o

[71] É um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/

CLAR foi apenas formulado no desenvolvimento do PATAL, mas não foi implementado no Brasil e nem em outros países da América Latina[72].

De acordo com E9, o CLAR foi constituido por uma subcomissão composta por participantes do PATAL de toda a América Latina, e no Brasil houve uma reunião de apresentação da proposta, convidando representantes de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), mas poucas pessoas compareceram. E9 assim como E7, destacou que uma contribuição importante do CLAR foi permitir que o Brasil começasse a se atentar para a necessidade de inovar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de atender as necessidades sociais e não apenas às demandas do mercado.

E5 apontou, que o CLAR possibilitou discutir a carga-horária das disciplinas, uma vez que apenas são contabilizadas as horas que os alunos estão presentes em sala de aula, desconsiderando a carga horária necessária para a leitura e preparação para o desempenho em sala, além de desconsiderar outras atividades de aprendizado no contexto da universidade. De acordo com E2, o principal ponto positivo do PATAL foi o diálogo interdisciplinar realizado entre os latino-americanos, ressaltando que as reuniões não eram coercitivas, e que um dos motivos para a não implantação do CLAR foi a falta de recursos financeiros.

De acordo com E1, há uma teoria conspiratória com relação ao PATAL, no sentido de que a União Europeia possui interesses sobre a América Latina, mas ele enxerga o projeto de modo otimista, pois pode possibilitar um sistema de equivalência de cursos, mobilidade docente e discente, um sistema de créditos e estimular o intercâmbio no interior da América Latina e com a Europa. Também destacou o CLAR, como uma construção coletiva entre docentes da América Latina que pode dinamizar o intercâmbio de alunos na região.

O CLAR não foi implementado no Brasil, todavia foi elaborado tendo como parâmetro o *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) e pode servir de referência para ações futuras com relação à reorganização curricular por créditos. A influência de políticas como o PATAL, transcende a implementação no contexto da prática em curto ou médio prazo, pois como analisou Barroso (2006), há um movimento complexo e lento de regulação transnacional, ou seja, técnicas e metodologias que podem promover uma contaminação de conceitos, medidas e políticas que são utilizadas para reterritorializar modelos educativos e legitimar decisões no cenário nacional (HARVEY, 2013).

[72] Na Universidade Francisco Morazán, de Honduras, também participante do PATAL, todos os cursos de graduação foram redesenhados a partir da metodologia *tuning*, inclusive a organização do conteúdo das disciplinas a partir das competências (gerais e específicas) e da estruturação a partir dos créditos, tendo como referência unidade de medida do PATAL.

No Brasil há universidades que adotam a organização por créditos na graduação, entretanto destaca-se que o CLAR não se trata apenas de mudar a contabilização do tempo das disciplinas da carga horária para os créditos. O CLAR foi elaborado de acordo com a metodologia *tuning*, que implica no redesenho curricular, na definição do perfil do curso e na organização do ensino, aprendizagem e avaliação a partir das competências gerais e específicas, de modo que a medida de duração temporal da disciplina deve ser feita a partir do volume de trabalho total do aluno (tempo em sala de aula, de estudo, leitura e preparação de trabalho, preparação e realização de exames) e não a partir das aulas que o professor ministra (entre aulas teóricas e práticas).

É oportuno considerar, que a proposta do CLAR propõe a inserção do tempo estudo do aluno na carga horária da disciplina, alegando que o aluno precisa estar preparado para a sala de aula, todavia o CLAR não questiona os motivos que levam os alunos a estar cada vez mais despreparados para a reflexão e o debate em sala de aula. Os alunos vivem num contexto socioeconômico que os leva cada vez mais a uma vivência efêmera e sem pensamento. O CLAR assume a realidade tal como ela é e tenta resolver um problema de formação criando outros, esvaziando, por exemplo, o tempo que já é escasso para o debate em sala de aula. Como pondera Sacristán (2011, p. 56), “às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais”.

Em suma, o CLAR é mais um mecanismo de promoção da mobilidade discente e depois profissional que, embora ainda não esteja em vigência, é um embrião de fomento à histórica migração de países pobres para ricos, porém com qualificação profissional pré-definida. Como observa Fernandez (2006, p. 276): “Mobilidade é a maneira educada de dizer desenraizamento, de dizer movimento após a força atrativa do capital”. Todavia, no caso do Brasil, considerando o recorte da pesquisa, o CLAR não foi implementado, mas aparece como contribuição mais importante do PATAL, de acordo com os entrevistados.

3.6. Dificuldades na implementação

Nesta categoria, dificuldades na implementação no PATAL, foram analisados os percalços enfrentados pelos participantes no contexto da prática. Para alguns dos entrevistados, a falta de financiamento e a resistência docente foram fatores que impossibilitaram a implementação do PATAL nos cursos de graduação participantes.

De acordo com E9, a incorporação das diretrizes do PATAL pelas universidades participantes, ficou muito restrita às disciplinas e, de modo mais específico, à relação professor-aluno, não se estendo para as instituições em sua totalidade. Também apontou que foi considerada a hipótese de divulgar as diretrizes do PATAL pelo Brasil, para que outras universidades tivessem acesso aos materiais elaborados; todavia não houve financiamento da União Europeia para que esta ação fosse realizada.

E1 informou, que teve dificuldade para implementação das diretrizes do PATAL, uma vez que não atua mais na área de conhecimento que representou no Projeto. O referido entrevistado também considerou que a universidade em que trabalha já possui diretrizes de ensino, aprendizagem e avaliação bastante semelhantes ao PATAL. Mencionou que compartilhou todos os relatórios do PATAL com outros docentes, a fim de divulgar a proposta e quem sabe poder fazer um diálogo futuro sobre as diretrizes do Projeto.

De acordo com E6, no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso em que atua, propôs a incorporação de algumas diretrizes do PATAL, que não foram acatadas pelos docentes do curso. Em sua perspectiva, tais diretrizes implicam em sair da zona de conforto da prática docente, ou seja, é necessário trabalhar de maneira interdisciplinar e estar disponível para o aluno, o que faz com que docentes resistam à proposta. Conforme o entrevistado, para a continuidade do PATAL no Brasil era necessárias reuniões regionais de divulgação do Projeto, que não foram realizadas por falta de iniciativa e financiamento.

De acordo com E4, houve muita resistência docente com relação à proposta do PATAL. O entrevistado relatou que muitos professores do curso se negaram a conhecer o PATAL e a participar de atividades a ele relacionadas, como responder aos questionários de investigação de competências gerais e específicas e o processo de elaboração do meta-perfil profissional do curso. Tal situação impossibilitou a incorporação de diretrizes do PATAL no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que estava em processo de reformulação. O entrevistado acredita que os professores possuem uma grande dificuldade com mudanças na prática docente e tendem a reagir negativamente quando são instados a mudar de postura em sala de aula. Em sua visão, as mudanças propostas pelo PATAL implicariam repensar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, algo que promove uma reação negativa por parte dos docentes.

Conforme E5, a sua atuação no PATAL foi mais produtiva no âmbito das reuniões regionais com docentes latino-americanos, pois no curso de graduação em que está vinculado foram realizadas poucas atividades de divulgação do Projeto. Aponta que não houve implementação das diretrizes do PATAL no PPC, mas considera que o curso já possui características semelhantes ao Projeto, pois se preocupa com a formação de competências

para lidar com a realidade atual, algo já previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). De acordo com o entrevistado, as diretrizes do PATAL foram incorporadas à sua prática docente, na relação professor-aluno.

E6 mencionou, que iniciou sua participação no PATAL no fim da segunda fase do Projeto, o que inviabilizou sua atuação efetiva na proposição de mudanças no curso. Acompanhou muito pouco as discussões realizadas pelo PATAL e, portando não teve condições de implementar as diretrizes do Projeto. E4 afirmou, que os países deveriam dar sequência ao projeto a partir de 2013, no âmbito dos cursos de graduação, mas isso não aconteceu no Brasil, pois as reuniões de difusão de resultados do Projeto não aconteceram.

Diante das dificuldades expostas pelos participantes do PATAL, é possível confirmar que o contexto da prática – a arena em que se expressa as consequências do texto da política – produz diferentes efeitos de acordo com os atores e as condicionalidades sociais, econômicas ou políticas (BOWE; BALL, 1992). Como destaca Robertson (2002), uma política educativa passa por escalas territoriais desde sua elaboração e implementação no contexto da prática, portanto, há problemas, tensões e dilemas que devem ser administrados.

Mesmo havendo, a partir da segunda fase do PATAL, uma orientação para a implementação das diretrizes do Projeto nos cursos de graduação, houve dificuldades dentro dos quadros nacionais e locais. A falta de financiamento e a resistência docente, de acordo com as informações dos entrevistados, dificultaram a implementação das diretrizes do PATAL nos cursos de graduação em que estão vinculados, bem como a divulgação do Projeto em outras instituições de educação superior[73]. As informações sobre as dificuldades de implementação nas universidades brasileiras corroboram com a pesquisa de Ferreira (2014), que analisou o PATAL em três instituições do Brasil e constatou, no âmbito do seu recorte de pesquisa, que as diretrizes da metodologia *tuning* não foram incorporadas.

Todavia, alguns entrevistados relataram a realização de algumas mudanças nos cursos de graduação em que atuam, como será analisado a seguir.

3.7. Resultados

Nesta categoria foram analisadas informações sobre o processo de implementação do PATAL no contexto da prática das universidades, com destaque para o redesenho curricular por competências no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Destaca-se, de acordo com E8, que

[73] Ferreira (2014) analisou a implementação do PATAL na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Federal do Ceará (UFC).

o Brasil não tinha compromisso com a incorporação das diretrizes do PATAL, portanto, os resultados que houveram foram provenientes de iniciativas pontuais dos docentes que implementaram aspectos metodológicos do PATAL nos cursos de graduação em que atuam profissionalmente.

3.7.1. Experiência do curso de Engenharia Civil

O curso de Engenha Civil teve o seu PPC reformulado entre 2007 e 2008, sendo aprovado pelo Conselho de Graduação em janeiro de 2008. O entrevistado informou que mesmo não fazendo parte da comissão responsável pela reformulação do PPC, solicitou participação para poder propor a incorporação de algumas das diretrizes do PATAL.

Para o entrevistado, foram muito produtivas as reuniões do PATAL sobre a discussão de um currículo mínimo para a área de Engenharia Civil no âmbito da América Latina. E então, a partir dos resultados da primeira fase do PATAL, foram propostas pequenas mudanças ao PPC do curso de Engenharia Civil considerando as especificidades do Brasil e do curso. No quadro a seguir é possível observar a estrutura do PPC após a reformulação.

Quadro 16 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil

1.	Identificação
2.	Endereços
3.	Apresentação
4.	Justificativa
4.1.	Histórico
4.2.	Contextualização
5.	Princípios e fundamentos
5.1.	Considerações históricas
5.2.	Visões epistemológicas e o ensino de engenharia
5.3.	Princípios para o ensino no curso de engenharia civil
6.	Caracterização do egresso
7.	Objetivos do curso
8.	Estrutura curricular
8.1.	Núcleos de formação
8.2.	Projetos de integração de conteúdos
8.3.	Estágio supervisionado
8.4.	Atividades acadêmicas complementares
8.5.	Trabalho de conclusão de curso
8.6.	Fluxo curricular
8.6.1.	Introdução
8.6.2.	Fluxo curricular do curso de engenharia civil
8.6.3.	Disciplinas especiais
8.7.	Implantação
8.7.1.	Equivalência entre disciplinas para alunos do currículo novo
8.7.2.	Equivalência entre disciplinas para alunos do currículo antigo
9.	Desenvolvimento metodológico do ensino
10.	Avaliação da aprendizagem e do curso
10.1.	Avaliação da aprendizagem dos estudantes
10.2.	Avaliação do curso
11.	Tempo mínimo e máximo de integralização curricular
12.	Referências bibliográficas

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil (FECIV, 2008).

Na apresentação do PPC, consta que no procedimento de reformulação do projeto, "[...] além das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para o curso de Engenharia Civil, foram consideradas as conclusões da primeira etapa do Projeto Alfa *Tuning* América Latina [...]" (FECIV, 2008, p. 4). O PPC coloca como um dos seus objetivos, "[...] discutir e buscar o consenso sobre a certificação e os conteúdos mínimos a serem adotados nos cursos de engenharia, tendo em vista uma futura mobilidade profissional".

Além do PATAL, também é mencionado no PPC, o Processo de Bolonha como tendência global de acordo com as transformações societárias, como pode ser observado a seguir:

> As tendências internacionais indicam a preparação para a globalização e a mobilidade profissional. No âmbito europeu, o Processo de Bolonha, realizado em 1999, definiu as diretrizes para o ensino, visando à integração total dos países membros da Comunidade Européia (FECIV, 2008, p. 10).

Relacionado a este cenário mundial, no qual a educação é pensada não apenas em âmbito local e nacional, mas também regional e global, o PPC considera que as discussões do PATAL são pertinentes, como pode ser observado a seguir:

> Pelas intenções políticas brasileiras de formação de blocos regionais, tais como o Mercosul, é de interesse a abordagem das conclusões da primeira etapa do Projeto Alfa Tuning América Latina, finalizada em fevereiro de 2007. As principais conclusões, as quais coincidem com os demais grupos de discussão sobre o ensino, é que, qualquer que seja a estrutura adotada nos cursos, as ciências básicas devem corresponder a uma parcela de, no mínimo, um terço do conteúdo e o ensino deve estar baseado em competências, ou seja, os conteúdos devem estar integrados e a verificação do aprendizado deverá ser feita por competências (FECIV, 2008, p. 10).

A incorporação de alguns dos resultados da primeira fase do PATAL pode ser observada na constituição do perfil do egresso do curso. De acordo com o entrevistado e também com o PPC,

> Após relacionar as principais atividades possíveis de serem realizadas pelo engenheiro civil, reduzidas a dezenove competências específicas, foi realizada uma pesquisa entre estudantes, docentes, engenheiros e empresários, concluindo-se que todas são importantes para o egresso, mas algumas não são realizadas satisfatoriamente nos cursos. Essas competências foram consideradas nas discussões para a elaboração deste Projeto Pedagógico (FECIV, 2008, p. 11).

As competências específicas escolhidas para a definição do perfil do egresso podem ser vistas a seguir, bem como a comparação com as competências definidas no PATAL. Em sua totalidade as competências genéricas do curso são iguais àquelas definidas no PATAL para a área de Engenharia Civil da América Latina.

Quadro 17 – Competências correspondentes entre o Curso de Engenharia Civil e o Projeto Alfa *Tuning* América Latina

Competências do Curso de Engenharia Civil	**Competências específicas do PATAL para a área de Engenharia Civil**
Identificar, avaliar e implementar as tecnologias mais apropriadas.	Identificar, avaliar e implementar tecnologias apropriadas em função de seu contexto.
Criar, inovar e empreender para contribuir com o desenvolvimento tecnológico.	Criar, inovar e empreender para contribuir para o desenvolvimento tecnológico.
Conceber, analisar, projetar e calcular obras de engenharia civil.	Conceber, analisar, projetar e desenhar obras de engenharia civil.
Planejar e programar obras e serviços de engenharia civil.	Planejar e programar obras e serviços de engenharia civil.
Construir, supervisionar, inspecionar e avaliar obras de engenharia civil.	Construir, supervisar, inspecionar e avaliar obras de engenharia civil.
Operar, manter e reabilitar obras de engenharia civil.	Operar, manter e reabilitar obras de engenharia civil.
Modelar e simular sistemas e processos de engenharia civil.	Modelar e simular sistemas e processos de engenharia civil.
Abstração espacial e a representação gráfica.	Abstração espacial e representação gráfica.
Comunicar-se eficientemente nas formas escrita e oral.	Capacidade de comunicar-se oralmente e por escrito.*
Utilizar tecnologias da informação, programas computacionais e outras ferramentas para a engenharia civil.	Utilizar tecnologias da informação, software e ferramentas para a engenharia civil.
Manejar e interpretar informação de campo.	Administrar e interpretar informações de campo.
Compreender e associar os conceitos legais, econômicos e financeiros, para a tomada de decisões, gestão de projetos e obras de engenharia civil.	Compreender e associar os conceitos legais, econômicos e financeiros para a tomada de decisões, gestão de projetos e obras de engenharia civil.
Dirigir e liderar recursos humanos.	Dirigir e liderar recursos humanos.
Administrar os recursos materiais e equipamentos.	Administrar os recursos materiais e equipes.
Empregar técnicas de controle de qualidade nos materiais e serviços de engenharia civil.	Empregar técnicas de controle de qualidade nos materiais e serviços de engenharia civil.
Interagir com grupos multidisciplinares e dar soluções integrais de engenharia civil.	Interagir com grupos multidisciplinares e oferecer soluções completas de engenharia civil.
Prevenir e avaliar os riscos nas obras de engenharia civil.	Prevenir e avaliar os riscos nas obras de engenharia civil.
Propor soluções que contribuam ao desenvolvimento sustentável.	Propor soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável.
Avaliar o impacto ambiental e social das obras civis.	Avaliar o impacto social e mitigar o impacto ambiental das obras civis.
Assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.*

Fonte: elaboração própria a partir do Relatório Final do PATAL (SPÍNOLA et al., 2013) e do PPC do curso de Engenharia Civil (FECIV, 2008).
*Competência genérica para qualquer área do conhecimento do PATAL.

Além da incorporação das competências genéricas definidas no PATAL, o PPC também apresenta a metodologia de trabalho por projetos. O currículo é dividido em quatro núcleos: a) núcleo de formação básica: 1515 horas; b) núcleo de formação profissional: 1755 horas; c) núcleo de formação específica: 600 horas; d) núcleo de formação Acadêmico-Científico-Cultural: 90 horas. No núcleo de formação específica, iniciado a partir do 6º semestre do curso, há os projetos integradores, que são divididos em quatro disciplinas, cada uma com 60h/aula. De acordo com o PPC, esses projetos são "[...] interdisciplinares e foram implantados com o objetivo de minimizar o efeito da construção do conhecimento de forma

pulverizada e fragmentada" (FECIV, 2008, p. 27). No quadro a seguir pode ser observada a organização dos projetos de integração.

Quadro 18 – Núcleo de formação específica – Curso de Engenharia Civil

Disciplina	Área de conhecimento principal	Conteúdos integrados
Projeto de Integração de Conteúdos 1	Geotecnia e Transportes	Topografia e Geodésia, Geologia Aplicada, Mecânica dos Solos, Obras de Terra, Infraestrutura de Estradas, Pavimentação, Meio Ambiente.
Projeto de Integração de Conteúdos 2	Hidráulica e Saneamento	Topografia e Geodésia, Obras de Terra, Mecânica dos Fluidos, Hidráulica, Hidrologia, Abastecimento de Água e Redes de Esgoto, Meio Ambiente.
Projeto de Integração de Conteúdos 3	Edificações	Projetos de Edificações, Materiais de Construção, Técnicas de Construção, Planejamento e Controle de Obras, Instalações Prediais Hidráulicas e Elétricas.
Projeto de Integração de Conteúdos 4	Estruturas	Projetos de Edificações, Fundações, Teoria das Estruturas, Estruturas de Concreto Armado, Estruturas de Madeira, Estruturas de Aço.

Fonte: PPC do curso de Engenharia Civil (FECIV, 2008).

De acordo com o entrevistado, os projetos de integração de conteúdos demandam o trabalho conjunto de docentes, que precisam repensar sua forma de trabalhar, pois o trabalho de modo integrado é um desafio. O entrevistado enfatizou que foram poucos os resultados do PATAL incorporados ao PPC, uma vez que esses resultados implicam repensar a prática docente, e essa mudança é bastante difícil na universidade.

Na seção denominada desenvolvimento metodológico do ensino, apresentada no PPC, é possível perceber outra característica do PATAL, uma estratégia didático-pedagógica baseada na resolução de problemas. De acordo com o PPC, "[...] este projeto busca organizar o trabalho pedagógico procurando integrar conhecimentos por meio da apresentação de problemas que deverão ser resolvidos em grupo" (FECIV, 2008, p. 41).

Com relação às disciplinas, o fluxo curricular do curso "[...] não pressupõe tão somente uma sequência de acúmulo de conhecimento, mas também a aquisição de competências e de maturidade dos estudantes" (FECIV, 2008, p. 31). Entretanto, não houve mudança no programa e na ementa das disciplinas, no que diz respeito à organização das matérias a partir das competências gerais e específicas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. No anexo F é possível observar a lista das disciplinas obrigatórias e optativas que são ofertadas pelo curso.

O programa das disciplinas mantém a seguinte estrutura: objetivos, ementa, descrição do programa a partir de conteúdos e referências bibliográficas. Apenas as já mencionadas disciplinas de Projeto de Integração apresentam uma metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos, que são orientações técnicas sobre como desenvolver um projeto interdisciplinar. As disciplinas não são estruturadas por competências como orienta o PATAL, a fim de facilitar a comparabilidade, competitividade e convergência entre as áreas, mas continuam sendo organizadas por conteúdo. A carga-horária também não é medida por créditos, outra orientação do PATAL através do CLAR, que como já foi mencionado não foi implementado no Brasil.

3.7.2. Experiência do curso de Direito

Em março de 2010 foi constituída uma Comissão de Reforma do Novo PPC do Direito, que após extensas discussões foi aprovado em julho de 2012. De acordo com o entrevistado, presidente da referida Comissão, a reformulação era uma demanda necessária diante do esgotamento do antigo PPC, elaborado em 1994, que era baseado no acúmulo de conhecimento, modelo insuficiente diante das transformações ocorridas ao longo das duas últimas décadas. De acordo com o PPC atual, o esgotamento do modelo pedagógico e curricular do PPC de 1994,

> [...] era manifestado em múltiplas instâncias, como a desconexão dos planos de disciplinas em relação às ementas oficiais, o exercício docente assemelhado às extintas cátedras, por dotar o/a professor/a de uma absoluta autonomia de organização teórica e metodológica de suas disciplinas e atividades, e o vínculo intermitente de boa parte do corpo discente com as aulas ministradas. A prática docente se amparava quase exclusivamente nos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, como a aula expositiva (FD, 2012, p. 9).

O entrevistado afirmou, que o PPC anterior ao atual era muito engessado, ou seja, não correspondia mais ao mundo que se transformou de um modo em que os problemas humanos são de natureza cada vez mais complexa, sendo necessária a integração das áreas para a superação dos problemas. No processo de reforma do PPC foram realizados dois eventos: I e II Seminários Internos de Reconstrução do Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito, realizados, respectivamente, em junho de 2010, e janeiro de 2011 (FD, 2012). O objetivo era integrar docentes e discentes, juntamente com a Comissão de Reforma, para discussão da

nova proposta pedagógica, pois “era necessário propiciar discussões públicas e abertas sobre o projeto, permitindo que docentes e discentes pudessem livremente manifestar suas perspectivas e demandas em relação a este” (FD, 2012, p. 11).

De acordo com o entrevistado, a discussão de reestruturação do projeto pedagógico foi muito frutífera, e representou um momento de transformação da Faculdade de Direito, uma mudança de gerações e mentalidades. Apontou que no curso de Direito ainda há docentes que trabalham com uma pedagogia tradicional, centrada no professor, que se esforça para demostrar todo seu conhecimento, sua capacidade e formação em uma aula magistral e expositiva. Contudo, de acordo com o entrevistado, essa forma de trabalhar é importante e em muito contribuiu e contribui com a formação dos estudantes, mas é necessário refletir se a aula somente expositiva é benéfica em uma disciplina de 60h/aula.

Umberto Eco, que havia falecido dias antes da realização da entrevista, foi utilizado como exemplo pelo entrevistado, para pensar sobre a importância do modelo pedagógico tradicional baseado em aulas expositivas, mas também para a urgência em diversificar esse modelo que é insuficiente no contexto atual. Para o entrevistado, Umberto Eco foi um exemplo de como as aulas magistrais podem aumentar nossas competências, uma vez que o aludido autor foi um intelectual e professor de uma cultura humanística extraordinária. Todavia, para o entrevistado, nem mesmo Umberto Eco, ao longo de uma disciplina de 60h/aula, trabalharia apenas com exposição de conteúdo, mas levaria seus alunos a fazerem pesquisas, buscarem documentos, discutirem validade e fidedignidade de fontes e o valor dos materiais, por exemplo.

Para além das aulas expositivas, destaca o entrevistado, que se faz necessário vivenciar outros espaços de formação que há dentro da universidade, que não se reduz à sala de aula. É preciso fazer com que 60h/aula sejam relevantes para os alunos. No curso de Direito, menciona o entrevistado, no processo de reformulação do PPC houve uma discussão intensa sobre o tempo dos estudantes, visto que os professores são deveras autoritários e egocêntricos com relação ao planejamento de suas atividades, exigindo uma carga de leitura inexequível.

Nesse sentido, o entrevistado evidenciou que as discussões realizadas no âmbito do PATAL possibilitaram pensar no tempo dos estudantes, ou seja, na carga-horária indispensável à preparação do aluno para estar na sala de aula, pois os mesmos são reais e estudam em condições sociais complexas, fato que precisa ser ponderado. Para o entrevistado há um excesso de aulas e uma falta de tempo para que os alunos estudem, seja por meio do estudo dirigido, da pesquisa ou da extensão, e aponta que o fato do aluno ter a possibilidade

de faltar 25% da carga-horária total de uma disciplina é um atestado de que há um excesso de horas.

De acordo com o entrevistado, algumas das diretrizes do PATAL foram levadas para a discussão com comissão de reestruturação do PPC, docentes e discentes do curso, a fim de contribuir com a reestruturação do PCC antigo e propor novas discussões que trouxessem melhorias para o curso. Nesse cenário, o entrevistado fez questão de destacar que o Centro Acadêmico do curso de Direito participou ativamente das discussões de reformulação do PPC, e enfatizou que houve dificuldade quanto à definição das competências para o curso, visto que havia interesse na incorporação de um grande número. As competências são provenientes das discussões do PATAL, e são indicadas como pilares da formação do profissional de Direito no atual PPC:

> [...] é importante reconhecer as demandas profissionais, sociais e consequentemente políticas com as quais o/a graduado/a em Direito da FD se deparará. Este Projeto Pedagógico e seus princípios devem, nesse sentido, ter como horizonte a preparação desses/as discentes para que possam compreender, avaliar e propor soluções a essas demandas de forma criativa e dialógica. Indica-se, nesse sentido, uma formação por competências, definidas como "uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fixar estas competências é o objetivo dos programas educacionais. Competências são formadas em variadas unidades de crédito e alcançadas em diferentes estágios. Podem ser divididas em competências relacionadas a áreas de estudo específicas e competências genéricas (comuns a qualquer grau ou curso[2])"[74]. Esta definição abarca os sentidos da educação superior como processo permanente, ou educação para a vida, uma vez que a qualidade ou pertinência da formação adquirida pelo/a estudante é um dos objetivos centrais da educação (FD, 2012, p. 7).

O entrevistado apontou que as competências revelam um comprometimento do estudante com sua própria formação, mas também enfatizou que não é possível desenvolver competência com uma educação superior medíocre, com ausência de investimento em educação e falta de docentes capacitados. Comentou que a grande tragédia da América Latina é a ausência de carreira docente, e que no caso específico do Brasil, mesmo após vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a carreira docente não se realizou plenamente. De acordo com o entrevistado, nas instituições privadas há professores horistas, e nas públicas há o Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (TIDE), mas não existe discussão

[74] O conceito de competência utilizado no PPC é uma definição adotada pelo PATAL. Na nota de rodapé número dois, vinculada a citação, é possível ler: "Esta definição de competência compõe um dos pilares do denominado Projeto Tuning, ao qual a Faculdade de Direito da UnB está associada desde fevereiro de 2006, e que se tornou um dos projetos de referência na internacionalização da educação superior" (FD, 2012, p. 33).

sobre essas carreiras dentro das universidades, e em alguns casos há uma ênfase nas atividades de pesquisa que militam contra o ensino. O contato entre docentes e discentes, acrescenta o entrevistado, é muito pequeno e há uma série de recursos, inclusive os tecnológicos, que não são utilizados. Citou como exemplo a Biblioteca Virtual da universidade em que atua, o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as bases de dados especializadas do curso de Direito que são subutilizadas.

Tal cenário foi levado em consideração no processo de reforma do PPC, bem como as discussões realizadas no âmbito do grupo da área de Direito do PATAL, e também das outras áreas do conhecimento do Projeto, pois o entrevistado julga que a interlocução entre as distintas áreas do conhecimento é de suma importância para o desenvolvimento da educação. Nessa contextura, no PPC atual do curso de Direito a esfera da articulação entre a prática jurídica e as atividades de pesquisa e extensão são chamadas a atuarem de modo interdisciplinar, destacando as áreas da psicologia e do serviço social como importantes canais de diálogo (FD, 2012). No quadro a seguir é possível visualizar a estrutura do PPC atual do curso de Direito, no qual destacaremos as relações com o PATAL.

Quadro 19 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Direito

Apresentação	
1.	Introdução
1.1.	O Currículo de 1994: crise de um modelo baseado na suposição cumulativa do conhecimento
1.2.	Transformações no quadro discente
1.3.	Reconstrução do Projeto Pedagógico: contexto, princípios e metodologia dos trabalhos
1.3.1.	A construção do processo de estruturação do projeto
1.3.2.	As comissões temáticas de áreas e a inserção discente na elaboração do projeto
1.4.	Resultados alcançados: as bases do novo Projeto Pedagógico
2.	Perfil discente
2.1.	Competências genéricas
2.2.	Competências específicas
3.	Atividades de ensino-aprendizagem-avaliação
3.1.	Princípios acolhidos pelo Projeto Pedagógico quanto à estrutura das disciplinas
3.1.1.	Equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e optativas
3.1.2.	Visibilidade e monitoramento das atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem-avaliação
3.1.3.	Descentralização das atividades de ensino-aprendizagem-avaliação ao longo do processo pedagógico
3.2.	Metodologias de ensino-aprendizagem-avaliação
3.3.	Avaliação pedagógica
4.	A Extensão Universitária no Projeto Pedagógico da FD
4.1.	A Extensão Universitária na educação do/a bacharel/a em Direito da FD
4.2.	Diretrizes e princípios da Extensão Universitária
4.3.	Competências desenvolvidas por meio da Extensão
4.4.	Proposta do Projeto Pedagógico da FD
4.5.	Organização
5.	Atividades de pesquisa no Projeto Pedagógico da FD
5.1.	Estruturação da pesquisa no Projeto Pedagógico
5.2.	Justificativa da múltipla oferta de turmas
5.3.	Metodologias da pesquisa
5.4.	Planejamento da atividade de pesquisa
5.5.	Estrutura didática
5.6.	Divulgação dos resultados de pesquisa na FD
5.7.	Trabalho de conclusão de curso
6.	Prática jurídica na Faculdade de Direito
6.1.	Histórico e concepção
6.2.	A inserção da prática jurídica na formação de estudantes de Direito
6.2.1.	Estágio profissionalizante externo
6.2.2.	Estágio acadêmico e Núcleo de Prática Jurídica
6.3.	Articulação entre a prática jurídica, as atividades de pesquisa e extensão e a atuação interdisciplinar
7.	Horas complementares no Projeto Pedagógico da FD
8.	Conclusão

Fonte: FD (2012).

O entrevistado comentou que no momento da reforma do PPC do curso de Direito, outros cursos da universidade também estavam reformulando seus Projetos Pedagógicos, mas que as contribuições do PATAL ficaram restritas apenas ao curso de Direito. Destacou que no PPC de outros cursos constam as competências na perspectiva formal prevista nas DCNs, mas que não é a perspectiva proposta pelo PATAL que prevê uma mudança na concepção de educação.

No PPC do curso de Direito, a segunda seção trata do perfil discente, ou seja, a inter-relação entre o aluno que ingressa e aquele egressa no curso. É preciso reconhecer os

diferentes perfis de estudantes que compõem o curso, seja no âmbito cultural, social, político e subjetivo, para então possibilitar a formação de "[...] profissionais sensíveis para as demandas sociais e que estão capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber" (FD, 2012, p. 13). O PPC também estabelece a necessidade da "[...] valorização da autonomia e da multidisciplinaridade, construídas a partir de uma formação cuja base é o desenvolvimento de competências" (FD, 2012, p. 13).

No perfil do discente são elencadas competências genéricas e específicas que foram discutidas no contexto da formulação do PPC do curso de Direito entre docentes e discentes. No quadro a seguir, é possível observar a similaridade entre as competências genéricas escolhidas pelo curso de Direito, e as competências genéricas definidas no PATAL.

Quadro 20 – Competências genéricas correspondentes entre o Curso de Direito e o Projeto Alfa *Tuning* América Latina

Competências genéricas do curso de Direito	**Competências genéricas do PATAL para a área de Direito**
Capacidade de identificar, propor e resolver problemas.	Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos.
Capacidade de organização e planejamento.	Capacidade de organização e planejamento.
Capacidade de agir com responsabilidade social e compromisso cidadão em atuações estudantis e profissionais.	Responsabilidade social e compromisso cidadão.
Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos.	Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.
Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas.	Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma.	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a.	Capacidade crítica e de autocrítica.
Capacidade de atuar de forma criativa.	Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
Capacidade para tomar decisões justificadas.	Capacidade de tomar decisões justificadas.
Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.	Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas.	Habilidades interpessoais.
Compromisso com a preservação do meio ambiente.	Compromisso com a preservação do meio ambiente.
Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade.	Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.
Compromisso ético.	Compromisso ético.
Compromisso com a qualidade socialmente referenciada.	Compromisso com a qualidade.

Fonte: elaboração própria a partir do Relatório Final (BENEITONE et al., 2007) e do PPC do curso de Direito (FD, 2012).

No próximo quadro são elencadas as competências específicas do PPC do curso de Direito e as competências específicas definidas pela área do Direito no PATAL.

Quadro 21 – Competências específicas correspondentes entre o Curso de Direito e o Projeto Alfa *Tuning* América Latina

Competências específicas do curso de Direito	**Competências específicas PATAL da área de Direito**
Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica.	*
Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.	Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.	Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.	Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos.	Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos.
Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos.	*
Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa.	Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.	Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação.	Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.
Capacidade de avaliar axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos.	Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares.	Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos.
Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos.	Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias.	Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais.
Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais	Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática.	Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.
Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades.	Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.

Fonte: elaboração própria a partir do Relatório da área de Direito (FELIX et al., 2014) e do PPC do curso de Direito (FD, 2012).
*Sem competência correspondente.

Em função da incorporação das competências ao perfil discente, a formação por competências é um dos princípios das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, de acordo com FD (2012, p. 15),

> O Projeto Pedagógico proposto assume como princípio que um dos objetivos da educação acadêmica de nível superior seja a formação de competências. Portanto, rompe-se aqui com o paradigma prevalecente de que as formas de ensino-aprendizagem-avaliação têm dominância sobre atividades de pesquisa e de extensão. Trata-se de associá-las, em um plano horizontal de importância, e não de segmentá-las, como ocorre comumente.

Para que a estrutura das disciplinas favoreça a associação entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento de competência, o PPC apresenta um currículo flexível baseado no equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e optativas, de modo que "53% das horas de ensino-aprendizagem devem ser cumpridas em créditos obrigatórios de disciplinas; e 47%, em optativos" (FD, 2012, p. 16). E independentemente do método escolhido para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação das disciplinas, que deve ser diversificado, "[...] eles devem incrementar a atitude ativa do/a estudante em seu processo de formação, que visa sempre à formação de competências" (FD, 2012, p. 18). A centralidade do ensino no estudante é basilar no PPC do curso de Direito, assim como na fundamentação teórica do PATAL apresentada anteriormente. Quanto à avalição, o PPC aponta que:

> [...] deve considerar a formação de competências, princípio basilar deste Projeto Pedagógico, bem como as atividades práticas e a proatividade estudantil no processo de ensino-aprendizagem. A construção de um sistema de avaliação por competências pressupõe cooperação e trabalho docente-discente conjunto. Estudantes e turmas podem ser avaliados por diferentes docentes, ao longo de processos coordenados, tomando-se por base o grau de desenvolvimento em uma ou mais competências genéricas ou específicas (FD, 2012, p. 19).

Com relação à extensão universitária, as competências também aparecem como elemento essencial. O PPC apresenta na definição dos objetivos da extensão universitária na educação do/a bacharel/a em Direito "[...] a convicção de que a participação em projetos de ação contínua pode desenvolver competências acadêmico-profissionais valiosas para o/a bacharel/a em Direito" (FD, 2012, p. 20), como por exemplo, "[...] a capacidade de trabalhar em equipe, o comprometimento com os Direitos Humanos, a capacidade de planejar o tempo e sobretudo competências interpessoais, como alteridade e sensibilidade (FD, 2012, p. 20). E a extensão é caracterizada,

> [...] como uma das formas prioritárias de formação das competências metodológicas previstas neste Projeto Pedagógico, como: capacidade de identificar e resolver problemas, organizar e planejar ações e trabalhos em equipe, formular e receber críticas, atuar de forma criativa, construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos. Além de contribuir para o desenvolvimento dos pilares educativos do saber-conhecer, saber-fazer e saber-conviver, a vivência extensionista auxilia na formação de egressos/as sensíveis às demandas sociais, cientes de sua responsabilidade social, comprometidos/as com o Estado Democrático de Direito e com os Direitos Humanos (FD, 2012, p. 22).

Além da extensão, as atividades de pesquisa também são essenciais ao fortalecimento das competências básicas ao bacharel em Direito, e são colocadas na mesma condição de relevância com as atividades de ensino e extensão, de acordo com o PPC. A pesquisa é compreendida como "[...] um espaço pedagógico destinado à formação de competências cognitivas, metodológicas e interpessoais que podem contribuir para um dos principais desafios das instituições jurídicas e sociais: a criação e disseminação de novos conhecimentos" (FD, 2012, p. 24).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a prática jurídica também estão vinculados ao desenvolvimento das competências. O TCC significa a constituição de autonomia metodológica e intelectual que "implica que o/a discente também se responsabilize por identificar linguagens e formas de expressão que melhor se compatibilizem com as competências adquiridas ao longo dos anos de sua graduação em Direito" (FD, 2012, p. 28). E as atividades da prática jurídica "[...] devem propiciar aos/às estudantes o desenvolvimento de competências que possibilitem ao/à futuro/a egresso/a estabelecer relações entre o conhecimento acadêmico e a realidade social" (FD, 2012, p. 29). Na prática jurídica também se destaca a necessidade

> [...] de uma construção conjunta com a comunidade local, apta a desenvolver diferentes competências, nem sempre possíveis de ser vivenciadas na assistência jurídica, como por exemplo, a capacidade de identificar, propor e resolver problemas de forma criativa e dialógica, ter compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade (FD, 2012, p. 29).

As horas complementares do curso também são vinculadas ao desenvolvimento das competências. De acordo com FD (2012, p. 32), as horas complementares podem ser cumpridas no contexto do curso de Direito, ou em espaço de sua livre escolha previstos em legislação própria. No PPC é definido que "[...] estas atividades adquirem amplo escopo

temático, sempre vinculadas à necessidade de aprofundar conhecimentos, capacidades, habilidades e competências interpessoais do/a estudante" (FD, 2012, p. 32).

Com relação às disciplinas da estrutura curricular no curso, não foi possível analisar o seu conteúdo, visto que os programas das disciplinas não estavam disponíveis no site da universidade e não foram disponibilizadas pelo curso. Apenas a lista dos nomes das disciplinas consta no PPC do curso, que pode ser visualizada no anexo G. O entrevistado afirmou que foram discutidas competências para cada disciplina, mas a falta de acesso aos programas de ensino, não permitiu a análise.

3.7.3. Experiência dos cursos de História, Matemática e Química Industrial

Os entrevistados vinculados aos cursos de História, Matemática e Química industrial, relataram sobre as dificuldades na implementação das diretrizes do PATAL, que não conseguiram promover modificação no PPC. Todavia, os entrevistados disponibilizaram os PPCs para análise: História (DHI, 2009), Matemática (DME, 2015) e Química Industrial (DEQUI, 2015). Considerando as diretrizes gerais e específicas do PATAL, expressas nos relatórios das áreas de História (RODRÍGUEZ et al., 2013), Matemática (PANIAGUA et al., 2013) e Química (ABOYTES et al. (2013), verificou que mesmo após reformulação recente dos PPCs em questão, não foi encontrada nenhuma menção ou diretriz pedagógica do PATAL.

Destaca-se que nos três PPCs em questão, foi encontrado a dimensão formal das competências proposta pelas DCNs. Os PPCs de História (DHI, 2009), Matemática (DME, 2015) e Química Industrial (DEQUI, 2015) apresentam, no perfil profissional do egresso, as competências e as habilidades, definidas pelas DCNs, necessárias à formação do graduado nas condições atuais da sociedade. As diretrizes do PATAL não aparecem nos PCCs, nem mesmo se faz menção ao Projeto.

3.7.4. Análise dos resultados nos Projetos Pedagógicos de Curso

Na última categoria apresentada, resultados do PATAL, foi possível perceber a inclusão de algumas diretrizes do Projeto nos PPCs dos cursos. Em síntese, diante do conteúdo das entrevistas e dos PPCs, constatou-se que apenas dois cursos promoveram modificações e realizaram discussões com docentes e discentes para implementação das

diretrizes do PATAL. Nos outros três[75] cursos investigados, não houve mudanças no PPC, mas os docentes entrevistados mencionaram que o PATAL propiciou alterações em sua prática docente, ou seja, em sua relação com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as informações dos entrevistados, a discussão das diretrizes do PATAL ficou circunscrita, principalmente, dentro dos cursos de graduação participantes, sem alcançar o âmbito da universidade.

No caso do curso de Direito, o entrevistado conseguiu levar as discussões do PATAL para o curso de graduação em que atua profissionalmente. O contexto da prática mostrou-se um cenário favorável à incorporação de contribuições provenientes do PATAL no PPC do curso de Direito. O perfil discente, o ensino, aprendizagem e avaliação, a prática jurídica, a metodologia, a pesquisa, a extensão e o TCC foram organizados, a partir do desenvolvimento de competências genéricas e específicas, assim como baseado na resolução de problemas e na interdisciplinaridade. Contudo, parece tratar-se apenas de uma incorporação formal das diretrizes do PATAL no âmbito do PPC. Destaca-se que a análise do PPC trata de uma dimensão do contexto da prática, porém a realização do que está proposto no PPC é um aspecto que demanda uma pesquisa com docentes e discentes do curso, o que foge às proporções deste trabalho.

No caso do PCC do curso de Engenharia Civil, a reformulação apresentou mudanças pontuais com relação à implementação das diretrizes do PATAL, se limitando à incorporação das competências específicas e à adoção de metodologia de projetos integradores. Embora o PATAL e o Processo de Bolonha sejam mencionados no PCC, as competências sejam adotadas no perfil do egresso, a resolução de problemas incorporada à metodologia, e os projetos de integração inseridos no fluxo curricular, trata-se de ações pontuais. Observa-se que mesmo as competências compondo a descrição do perfil do egresso, as disciplinas do curso mantêm uma estrutura desconectada com a proposta do PATAL, permanecendo a sistematização por conteúdo.

Relembra-se, de acordo com Ristoff (2006), que o PPC é um documento de orientação acadêmica, que possui o histórico do curso, a contextualização na realidade societária, referências para o ensino, a pesquisa e a extensão e elementos das DCNs. Trata-se de um documento importante porque define a identidade do curso no âmbito humano, científico e profissional (RISTOFF, 2006). Entretanto, assim como outros documentos, o PPC precisa ser desenvolvido na prática, e não figurar apenas como uma formalidade necessária à existência

[75] Como já mencionado, o curso de Agronomia não disponibilizou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

do curso; precisa ser visto como meio e não como fim. Como analisam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 357), muitas vezes o projeto pedagógico funciona mais como princípio educativo do que como "[...] instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas dos professores".

Os argumentos de Ristoff (2006) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) são pertinentes para relativizar a incorporação das diretrizes do PATAL nos PPCs do curso de Direito e do curso de Engenharia Civil. Somente a inserção de alguns elementos do Projeto no PPC, não configura, necessariamente, uma mudança na concepção e realização do curso, pois parece se tratar de uma absorção do discurso do PATAL. Assim como analisam Lima, Azevedo e Catani (2008) sobre o Processo de Bolonha, e aqui os argumentos são estendidos para o PATAL, as mudanças propostas pelas políticas podem atuar apenas de modo superficial ou cosmético, como a introdução de um novo vocabulário que não é capaz de modificar o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Não se pode perder de vista que o currículo é um terreno movediço, um jogo de forças e poder, que também depende da atuação do professor para sua realização (SACRISTÁN, 2000). No contexto da prática, como analisa Ball (1992), a política, e nesse caso o projeto pedagógico, pode não ser realizado da forma como está proposto na teoria, visto que os atores irão interpretar, recontextualizar e até ignorar o que está previsto. Como destacam Ropé e Tanguy (1997), por trás da escolha dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, a maneira como o docente operacionaliza interfere no processo.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) pondera, que organizações internacionais procuram constituir o professor como protagonista das reformas, mas ao mesmo tempo, consideram, que a ação desses professores, pode, "[...] em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma". No caso do PATAL, o formato do Projeto aposta no protagonismo docente, em que o professor é colocado como agente da reforma. Tal formato pode ser, ao mesmo tempo, uma estratégia, que escapa das burocracias das políticas públicas, mas também um obstáculo, como analisa Evangelista e Shiroma (2007).

Em suma, mesmo a pesquisa empírica e a análise dos PPCs terem revelado apenas uma reprodução do discurso vazio do PATAL, ressalta-se, fundamentando-se em Barroso (2006) e Dale (2009), que não é apenas na implementação dos resultados que é possível encontrar os efeitos das políticas, pois os diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções apresentadas no PATAL, podem ser utilizados como referências e legitimação para elaboração e implementação de outras políticas. E o fato do PATAL não ser uma política

pública, constituída nos marcos regulatórios do Estado, não impede de caracterizá-lo como uma política inter-regional, que envolve poder, administração, organização, atração e persuasão pela região latino-americana, exercendo influências dessemelhantes em cada cenário nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, verificou-se que a relação do contexto de influência com o contexto de elaboração da política e da prática, é dialógica, na medida em que envolve relações de poder e de dominação, entre sujeitos, países, blocos regionais e organizações internacionais. É assimétrica, na medida em que não há igualdade no processo de definição de políticas, pois os atores, América Latina e União Europeia, possuem poderes de influência distintos. É complexo, característica da governança multiescalar que envolve uma amálgama de influências de diferentes escalas e, é também opaca, na medida que é difícil saber as finalidades, as formas e mesmo os atores que estão direta e indiretamente envolvidos com a elaboração e aplicação das políticas. É nesse sentido que ter o auxílio da discussão do território contribuiu para pensar o Brasil como um espaço ativo, construído físico e simbolicamente por múltiplas inter-relações de poder, e não apenas dominação. O território matiza as influências externas, e não apenas as incorpora.

O contexto de influência do PATAL é constituído pelo cenário global atual de acumulação do capital respaldado pelo neoliberalismo, pela acumulação flexível e pela financeirização do capital. A possibilidade permanente de produzir mais e melhor é justificada pela busca do desenvolvimento econômicos dos países, em que a educação superior é compreendida pelo mercado e pelo governo como investimento fundamental ao desenvolvimento da sociedade. O diagnóstico societário, realizado pelo PATAL, implica na necessidade de promover a modernização da educação superior a fim de atender as demandas da globalização.

Sob os efeitos do neoliberalismo, o PATAL possui uma concepção de educação pautada na competição e na liberdade a partir de uma visão de mercado, em que a educação é um bem privado, de modo que as questões sociais são explicadas pela lógica individual. A metodologia baseada em competências e resultados de aprendizagem, relaciona-se com acumulação flexível, na medida em que coloca no processo de ensino-aprendizagem os elementos necessários ao cenário profissional flexível, instável, fragmentado e utilitário. É a nova mediação da relação educação-trabalho, para a flexibilização demandada pelo mercado e para a execução de competências previamente definidas para a resolução de problemas. O pensamento transforma-se na execução de tarefas.

Destaca-se que o problema não é a competência em si, mas o fato dela estar se tornando a finalidade da educação. A padronização das competências são também uma forma

de potencializar os processos de avaliação em larga escala e alimentar a performatividade – a gestão do desempenho característica do neoliberalismo.

A financeirização do capital atinge também a educação superior, que é encarada como uma forma de prover lucratividade através de operações de crédito, como o financiamento estudantil por empresas privadas. As diretrizes propostas pelo PATAL podem fortalecer ainda mais os processos de financeirização da educação superior, na medida em que a visão de mercado faz parte do próprio processo de ensino- aprendizagem e está sendo inserida, por meio das redes, nas universidades públicas. É necessário destacar, que das 31 universidades que tiveram participação no PATAL no Brasil, apenas sete são privadas, sendo apenas uma com fins lucrativos, de modo que todas as outras são universidades públicas e tiveram a possibilidade de levar mais um dos ideários mercadológicos globais para os cursos de graduação.

O cenário europeu de fins da década de 1990 foi o contexto de elaboração do PATAL, um momento em que a União Europeia iniciou um forte movimento de modernização e inovação do sistema, da estrutura e do conteúdo da educação superior com o objetivo de criar um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) competitivo em nível global. O imaginário de mercado pautou o PATAL e sua metodologia, baseada em competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas, como o ponto estrutural do programa de ensino, que deve servir de base para redesenhar os currículos e os projetos pedagógicos dos cursos. São competências que possibilitam adaptar a formação profissional para os constrangimentos do sistema do capital.

De acordo com os propósitos globais de competição europeia, suas políticas são desterritorializadas, com objetivos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais pelo setor de desenvolvimento e cooperação internacional da Comissão Europeia. Por meio do Programa ALFA, a Europa tem investido milhões de euros no financiamento de projetos, entre eles o PATAL. Esse movimento é ao mesmo tempo uma desterritorialização e reterritorialização de uma política de convergência da educação superior, pois ao mesmo tempo que desloca também realoca uma proposta em outro território. Projetos como o PATAL criam o problema e apontam a solução.

O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL) expressa um conjunto de diretrizes para promover compatibilidade, comparabilidade e competitividade entre a educação superior latino-americana, de modo a afiná-la de acordo com a tonalidade europeia. Sob os efeitos do Processo de Bolonha e do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), a tonalidade da

educação superior europeia está afinada à racionalidade do capital, marcada, sobretudo, pela competitividade e pela fragmentação privadas de reflexão.

Todavia, as políticas de cooperação e desenvolvimento internacional, não são implementadas de modo mecânico e determinista, visto que na América Latina há Estados com características econômicas, políticas, sociais e culturais próprias, que não são apenas vetores da globalização e da acumulação sem fronteiras do capital, mas espaços de resistência, aceitação e recontextualização de políticas. Mesmo no cenário da governança multiescalar, no qual o Estado divide protagonismo com os outros atores globais, há relevância na atuação dos atores nacionais, sejam eles vinculados ao governo, ao mercado ou a sociedade civil.

As relações de poder são dinâmicas, estão em movimento e são exercidas em redes, que no âmbito das escalas global, regional, nacional e local são movimentadas por inter-relações mutáveis que compõem e transformam o contexto de influência, elaboração e prática da política. A inserção do PATAL no Brasil não implica, necessariamente, na implementação de suas diretrizes no contexto da prática das universidades. No contexto da prática, seja a política obrigatória ou por adesão, ela é reinterpretada e nem sempre surte os efeitos que os seus idealizadores vislumbraram.

Entre a elaboração e a prática do PATAL, houve uma distância entre as diretrizes elaboradas, formalizadas nos documentos e relatórios e aquilo que foi implementado no contexto da prática das universidades. O trabalho, que objetivou compreender a proposta e realização do PATAL, verificou, considerando o recorte da pesquisa, que a implementação do modelo de educação superior proposto no contexto da prática das universidades, foi pontual e discursiva, ou seja, uma apropriação de alguns aspectos do discurso do PATAL. Diante do que foi verificado na pesquisa de campo realizada no Brasil, o território da educação superior não foi permissivo ao desenvolvimento do PATAL, pelo menos não a curto prazo, considerando que essa política inter-regional, atuando por meio do *soft power*, pode render resultados também a longo prazo (NYE JR, 2004).

Percebeu-se no âmbito do Brasil, considerando os relatórios do PATAL e a pesquisa empírica, que foram realizadas, sobretudo, as seguintes etapas do PATAL: a identificação das demandas da sociedade, por meio da consulta sobre as competências mais importantes e relevantes para docentes, empregadores, alunos e graduados; a definição da lista final de competências (gerais e específicas); a definição do perfil do curso, do programa de ensino e da trajetória de quem aprende; e a produção de relatórios para formalizar parte das discussões de docentes latino-americanos a partir de uma matriz metodológica europeia, proveniente do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEE). A implementação do redesenho curricular

(conteúdo e estrutura), visando a construção e consolidação do UEALC, ficou restrita a mudanças pontuais e discursivas de acordo com os dados da pesquisa de campo.

Sobre a tramitação do PATAL no Brasil, verificou-se, a partir das informações dos entrevistados, que sua inserção no país passou por discussões com a SESu, mas não recebeu chancela do governo brasileiro, inexistindo documentos que mostrem o PATAL como política pública regional aprovada pela Cúpula de Chefes de Estado e Governo. Foi apontado que o PATAL foi inserido no Brasil através do contato com as próprias universidades e seus docentes, que se tornaram participantes do Projeto. Foi possível observar uma preocupação dos participantes em afirmar que o governo brasileiro não aderiu o Projeto, que foi algo, sobretudo de responsabilidade individual. Tal postura parece estar de acordo com a proposta do PATAL, que é deslocar as questões societárias para a lógica individual. Embora o governo brasileiro não tenha chancelado o PATAL como política pública, a SESu e a CONAES contribuíram para sua realização no país, mediando as reuniões iniciais e designando pessoal para a realização de atividades, como a coordenação nacional do Projeto.

É importante esclarecer que o PATAL não é uma política institucional pública, ou seja, vinculada aos Estados e seus respectivos governos, é um projeto "[...] das universidades para as universidades. Elas são atores centrais no debate e as que marcam o ritmo do processo" (BENEITONE et al., 2007, p. 17). De acordo com os documentos do PATAL, o foco é nas universidades, mas a participação no Projeto não é feita pelas universidades, mas pelos docentes de cursos de graduação, que não necessariamente representam politicamente as universidades e a comunidade acadêmica.

Embora não tenha sido aprovado e chancelado pelo governo brasileiro, o PATAL é entendido por esta pesquisa como uma política inter-regional por que expressa relações de poder, administração e organização a partir de atores globais, como a União Europeia, a Comissão Europeia e a Universidade de Deusto. O fato de sua inserção no Brasil não ter ocorrido através de acordo governamental, não retira sua força de política inter-regional, que visa convergir a estrutura e o conteúdo da educação superior latino-americana pela adesão de universidades e a promoção de redes políticas. Como apontou Ball (2012), a burocracia entre Estados tem sido substituída pelas redes políticas, que não passam pelos marcos legais das políticas governamentais, mas criam novos nós de poder e influência, que muitas vezes suprimem vozes locais e nacionais.

Sobre as interpretações do PATAL, o Projeto foi apontado, principalmente, como uma possibilidade de construção mútua de conhecimento entre a América Latina e a Europa,

viabilizando a criação de um espaço de trocas de conhecimento e informações que posteriormente transformaram-se nas diretrizes do Projeto. Todavia, como já foi analisado por Martins (2015), o PATAL é uma importação de um modelo europeu, baseado numa cópia quase fiel das competências gerais e específicas, que ignora as especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas da América Latina.

Sobre a concepção de internacionalização da educação superior e sua relação com o PATAL, a pesquisa de campo revelou que os participantes possuem uma perspectiva favorável à internacionalização, relacionando-a com mobilidade profissional, intercâmbio estudantil e docente, créditos que podem promover uma aproximação maior entre as regiões, diálogo entre latino-americanos e europeus e respeito à diversidade das regiões. De acordo com a pesquisa de campo, o PATAL pode possibilitar, caso suas diretrizes sejam implementadas, avanços na internacionalização. Verificou-se uma visão de internacionalização da educação como finalidade, e não como um processo, além de uma ausência de crítica quanto as diferentes formas e intencionalidades da internacionalização atualmente.

Com relação a contribuição do PATAL, destacou-se o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), apontado pelos entrevistados como o principal aporte propiciado pelo Projeto. De acordo com a pesquisa de campo o CLAR foi apontado como um mecanismo interessante para fomentar um intercâmbio entre países da América Latina. Todavia, a característica do CLAR, definido de modo idêntico ao crédito do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE), deixa dúvida quanto o fomento ao intercâmbio na América Latina, pois jovens latino-americanos poderão ter a mobilidade facilitada para universidades de países europeus e também mobilidade profissional para empresas internacionais. Uma vez mais países periféricos podem especializar-se em fornecer mão de obra para países centrais, porém um mercado de capital humano qualificado de acordo com os interesses europeus.

Sobre as dificuldades do PATAL, os participantes apontaram a falta de interesse do corpo docente em desenvolver uma nova metodologia, acompanhada de resistência por se tratar de uma proposta europeia. Também pode ser levada em conta a frágil atuação de alguns dos representantes do Projeto, que não acompanharam todas as reuniões regionais ou mudaram de área de atuação acadêmica, inviabilizando a aplicação das diretrizes nas universidades. Percebeu-se que a participação no PATAL pode ter tido relevância para os docentes, no sentido de experiência profissional, mas isto não foi suficiente para que os mesmos atuassem na prática de modo a implementar as diretrizes do Projeto. Pondera-se que a resistência do corpo docente, seja por motivações pedagógicas ou políticas, pode ter sido um

fator importante na não implementação das diretrizes do PATAL no contexto da prática das universidades.

Em algumas universidades, os participantes do PATAL encontraram condições para implementar parte das diretrizes do Projeto no currículo dos cursos, constituindo os resultados apontados no contexto da prática, com destaque para os cursos de graduação em Direito e em Engenharia Civil, que incorporaram as competências do PATAL e também o uso de projetos de ensino interdisciplinar no PCC. Porém foram resultados pontuais, sem inserção da metodologia Tuning no âmbito da ementa e programas das disciplinas dos cursos. Foi algo mais performático e discursivo do que promoveu mudanças efetivas na estrutura e conteúdo dos cursos. Questiona-se se a participação no PATAL, para além da implementação de suas diretrizes no contexto da prática, pode possuir outros significados para os docentes participantes e as universidades, visto que é um projeto da União Europeia e pode conferir status ao currículo. Essas iniciativas, mesmo sem resultados na prática, podem ser lidas como ações de internacionalização da educação superior, o que tem contato no cenário da universidade operacional, que opera, mas não age, assim como os desdobramentos do PATAL no Brasil.

Outro ponto importante é o nome dado aos participantes do Projeto, que são denominados nos relatórios oficias de representantes. Neste cenário, entende-se que para alguém representar algo, é necessário poder e legitimação conferidos por outros sujeitos, todavia, no caso do PATAL, os participantes foram escolhidos de acordo com critérios unilaterais, não representando, necessariamente, a comunidade acadêmica. De modo que um docente de uma dada universidade é colocado como representante da instituição, sem que ela mesma, por meio de seus docentes e discentes, tenha legitimado esta escolha. Tal situação pede a retomada da reflexão de Nestor (2004), quando afirma que a Europa tem colocado legitimidade onde não há poder, e poder onde não há legitimidade, porém com ares de democracia e cooperação. Como aponta Antunes (2006), no contexto da governança atual, há um descompasso entre a legitimidade e o poder.

Conclui-se, que mesmo diante da baixa incorporação das diretrizes do PATAL no contexto da prática das universidades pesquisadas, é necessário considerar o *soft power* deste tipo de política inter-regional, que pode servir de anteparo ideológico para justificar as demandas da economia do conhecimento impactando a educação de modo a cooptar o pensamento crítico (NYE JR, 2004). As relações de mercado modificam as formas de utilizar a educação superior como infraestrutura social necessária ao acúmulo do capital e

transformam também as formas de inserção das políticas nos territórios. A Europa promove uma homogeneização da educação superior em outros territórios, europeia por meio da des-reterritorialização de seus projetos de cooperação. Trata-se de uma europeização que pode exportar estudantes das universidades latino-americanas para a Europa, que pode exportar profissionais para o mercado europeu e também formar trabalhadores e *experts* para subsidiar empresas europeias em território latino-americano.

A implementação do PATAL pode ser traduzida na adoção de modelos educativos à curto prazo, mas também pode expressar um movimento lento e complexo de regulação transnacional, um conjunto de diagnósticos, técnicas, metodologias e soluções que pode influenciar a educação nacional e promover uma contaminação de conceitos, medidas e políticas que embora não sejam adotadas, são utilizadas para legitimar outras decisões nacionais (BARROSO, 2006).

A América Latina não possui uma proposta interna de convergência e redesenho curricular como esta introduzida pelo PATAL. A questão que se coloca é que para além da implementação das diretrizes, o PATAL pode fomentar uma discussão interna sobre essa temática nos moldes europeus. A longo prazo sua influência pode produzir outras políticas que tenham o histórico do PATAL como legitimação, ou seja, o *soft power* europeu, que mesmo diante das crises que passa a Europa, continua (por enquanto) sendo referência para países periféricos como o Brasil.

Em síntese, a educação convive com uma cobrança cada vez maior por desempenho, por performance. O neoliberalismo elimina os conflitos de classe ao mesmo tempo em que estimula o conflito de todos contra todos e contra a si próprio e a produtividade é o que tem dado sentido à vida. Todavia, a universidade, quando cumpre seu papel histórico, não forma apenas para o mundo que está posto, mas para questioná-lo e não reduz a atuação profissional à resolução de problemas criados pelos mesmos atores que propõem as soluções, mas possibilita uma atuação que questione os próprios problemas e propicie uma imaginação política de alternativa ao capitalismo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martim Fontes, 1998.

ABOITES, H. La educación superior latino-americana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. **Revista de IESALC** del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO. Año 15, No.1, 2010.

ABOYTES, G. P. (Org.). **Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Química.** Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

ALVES, G. **A condição de proletariedade**: A precariedade do trabalho no capitalismo global. Londrina, PR: Práxis, 2009.

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade** – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANGULO RASCO, J. F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Educar por competencias, ¿o qué hay de nuevo?** España: Ediciones Morata, 2008. p. 176-203.

ANTUNES, F. Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 75, 2006, p. 63-93.

ANTUNES, F. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.1-28, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592.

AZEVEDO, M. L. N; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013.

BALL, S. **Educação global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

BALL, S. J. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Oxford, Volume 34, N. 2, 1998. p. 119-130.

BALL, S. J. **Educational reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W; BALL, S. J; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da Educação**: Análise Internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BARRIOS, J. A. M. (Org.). **Educación Superior en América Latina**: Reflexiones y perspectivas en Agronomia. Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Coimbra: EDU, 2006. p. 41-70.

BECK, U. **The cosmopolitan vision.** Cambridge: Polity Press, 2006.

BENEITONE, P. et al. **Meta-perfis e perfis:** Uma nova aproximação para os diplomas na América Latina. Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

BENEITONE, P. et al. **Reflexões e Perspectivas da Educação Superior na América Latina:** Informe final do Projeto *Tuning* – 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. A; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Universidade contemporânea**: política do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 101-130.

BOWE, R; BALL, S. J. **Reforming Education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF, abril de 2016.

CENTRO DE INFORMAÇÃO TUNING. **O que é o Tuning?** Disponível em: <http://tuningacademy.org>. Acesso em: out. 2016.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comissão Europeia em síntese.** [Internet]. Bélgica: Comissão Europeia. [Última atualização em 21/10/2015]. Disponível em: <http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/european-commission/index_pt.htm>. Acesso em 02 de nov. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Desenvolvimento e cooperação**: Lutar contra a pobreza num mundo em mudança. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2014

COMUNICADO DE BERGEN. **The European Higher Education Area**. Achieving the Goals. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bergen_Comunicado.pdf, 2005>. Acesso em: 28 nov. 2016.

COMUNICADO DE BERLIM. **Realising The European Higher Education Area**. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Comunicado_de_Berlim.pdf.2003> Acesso em: 28 nov. 2016.

COMUNICADO DE PRAGA. **Towards The European Higher Education Area.** Disponível em: <http://www.mctes.pt/ficheiros/Comunicado_de_Praga.pdf ,2001>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CORRÊA, R. L. Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente. **Cidades**, São Paulo, v. 9, n. 16, 2012, p. 199-218.

COSTA, F. L. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. [mimeo]. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CURIEN, N. D´une problématique générale dês réseaux à l´analyse économique du transport dês informations. In: DUPUY, G. (Org.). **Réseaux Territoriaux.** Caen: Ed. Paradigme, 1988, p. 211-228.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.

DALE, R. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale – Entrevista realizada por Luis Armando Gandin. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, Maio/Ago 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus.** Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999>. Acesso em: 30 nov. 2016.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DEQUI. **Projeto Pedagógico do Curso de Química Industrial** [mimeo]. Departamento de Química, 2016.

DHI. **Projeto Pedagógico do Curso de História** [mimeo]. Departamento de História, 2009.

DIAS SOBRINHO, D. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 18, n. 1, p. 107-126, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2016.

DME. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática** [mimeo]. Departamento de Matemática e Estatística, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUPAS, G. **Mito do progresso ou progresso como ideologia**. São Paulo: UNESP, 2012.

EIRÓ, M. I. **O sentido da pedagogia por competências:** de Bolonha à América Latina. 2010. Tese (Doutorado em Integração latino-americana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EIRÓ, M. I; CATANI, A. Projetos *Tuning* e *Tuning* América Latina: Afinando os Currículos às Competências. **Cadernos PROLAM/USP** (Ano 10 — Vol. 1 — 2011), p. 103-123.

EUROPEAID. **Latin America ALFA III -** Building the Future on Education. [Internet]. Bruxelas: Direção Geral de Cooperação e Desenvolvimento Internacional. [Última atualização em 02/11/2015]. Disponível em: <https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/alfa_en>.Acesso em: 02 de nov. 2015.

EUROPEAID. **Primeira Reunião Geral de 16-18 de março de 2005:** Agenda geral e documentos de trabalho. Buenos Aires: EUROPEAID, 2005b.

EUROPEAID. **Primeira Reunião Geral de 18-20 de maio de 2011.** Bogotá: EUROPEAID, 2011a.

EUROPEAID. **Quarta Reunião Geral de 14-16 de junho de 2006**: Áreas iniciais. (2ª reunião). Bélgica: Europeaid, 2006a. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

EUROPEAID. **Quarta Reunião Geral de 14-16 de junho de 2006**: Arquitetura, Direito, Enfermagem, Física, Geologia, Engenheira Civil, Medicina e Química. Bélgica: Europeaid, 2006c. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

EUROPEAID. **Quarta Reunião Geral de 14-16 de junho de 2006**: Arquitetura. Bélgica: Europeaid, 2006b. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

EUROPEAID. **Quarta Reunião Geral de 20-22 de novembro de 2012.** Bruxelas: EUROPEAID, 2012b.

EUROPEAID. **Segunda Reunião Geral de 16-18 de novembro de 2011.** Cidade da Guatemala: EUROPEAID, 2011b.

EUROPEAID. **Segunda Reunião Geral de 24-26 de agosto de 2005:** Apresentação do *Tuning* América Latina. Belo Horizonte: EUROPEAID, 2005a.

EUROPEAID. **Segunda Reunião Geral de 24-26 de agosto de 2005:** Avances del Proyecto *Tuning* – America Latina. Belo Horizonte: EUROPEID, 2005d.

EUROPEAID. **Segunda Reunião Geral de 24-26 de agosto de 2005:** Documento final de Reunião dos grupos de trabalho Alfa *Tuning* América Latina. Belo Horizonte: EUROPEAID, 2005c.

EUROPEAID. **Terceira Reunião Geral de 02-04 de maio de 2012.** Santiago: EUROPEAID, 2012a.

EUROPEAID. **Terceira Reunião Geral de 22-24 de fevereiro de 2006:** Informe sobre o sistema de crédito dos países latino-americanos. San Jose: EUROPEAID, 2006d.

EUROSTAT. EU population up to slightly over 510 million at 1 January 2016. **Newrelease**, 134/2016 - 8 July 2016.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FAURE, E. et al. **Aprender a ser** - La educación del futuro. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., 1973.

FD. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** [mimeo]**.** Faculdade de Direito, 2012.

FECIV. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil** [mimeo]. Faculdade de Engenharia Civil, 2008.

FÉLIX, L. P. M. (Org.). **Ensino Superior na América Latina:** reflexões e perspectivas sobre Direito. Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

FERNANDEZ, J. F. G. Algunas consideraciones acerca del proyecto *Tuning* Educational Structures in Europe, **Anais do Seminário de Metafísica**, vol. 39, 2006, p. 269-284.

FERREIRA, K. C. **Projeto *Tuning* América Latina em universidades brasileiras:** uma análise da "afinação" educacional superior ao modelo europeu. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FERREIRA, K. C; LIMA, P. G. Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. **Paradigma**, Vol. XXXIV, Nº 1; Junio de 2013 / 83 – 96.

FOUCALT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade – entrevista com H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984. In: MOTTA, M. B. **Ética, sexualidade, política** – Michel Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 265-287.

FRIGOTTO, G. Verbete: Capital Humano. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 66-71.

FRONZAGLIA, M. L. **Políticas públicas internacionais:** o caso do processo de Bolonha. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GONZÁLEZ, J; WAGENAAR, R. ***Tuning*** **Educational Structures in Europe II:** Final Report - Phase Two. Bilbao: Universidade de Deusto; Países Baixos: Universidade de Groningen, 2006.

GONZÁLEZ, J; WAGENAAR, R.. **Tuning Educational Structures in Europe I:** Final Report - Phase One. Bilbao: Universidade de Deusto; Países Baixos: Universidade de Groningen, 2003.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica:** Cartografia do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAESBAERT, Rogério **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2006.

HARVEY, D. **Os limites do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, D. A **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, D. **The enigma of capital and the crises of capitalism**. London: Profile Books, 2011.

HERZ, M; HOFFMAN, A. R. **Organizações internacionais:** história e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX - 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IBGE. **Atlas geográfico escolar.** 7ª edição. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JESSOP, B. **The future of the capitalism.** Cambridge: Polity Press, 2002.

JESSOP, B. O Estado e a construção de Estados. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, n. 15, 11-43, 2007.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 41-52, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.nupec.ufpr/JPE/n4_5.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LACOSTE, Y. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra. São Paulo: Papirus, 1988.

LAMARRA, N. F. Internacionalización de la educación superior en América Latina: aportes para un debate. In: DURAN, H. G; SEGRERA, F. L. **La internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional:** principales tendencias y desafíos. Bogotá: Planeta, 2012. p. 145-182.

LEFEBVRE, H. **The production of space.** United Kingdom: Blackwell, 2006.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. C; AZEVEDO, M. L. N; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LÓPEZ, A. M. M. **Educación Superior en América Latina:** reflexiones y perspectivas en Educación. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

MARTINS, T. C. **Ressonâncias do Processo de Bolonha e discurso das competências:** o Projeto *Tuning* América Latina. Dissertação. 180f. (Mestrado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MELLO, C. A. **Direito internacional da integração.** Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário Prático Inglês/ Português** - Nova Ortografia. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>. Acesso em: dez. 2016.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORISINI, M. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.93-112, abr. 2011.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar,** Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M; NEVES, C. E. B. Cooperação universitária no Mercosul. In: MOROSINI, M. (Org.). **Mercosul/Mercosur:** Políticas e ações universitárias. Campinas, SP: Autores Associados; Porto Alegre, RS: Editora da Universidade, 1998, p. 87-109.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NESTOR, J. Como reforçar o carácter democrático da Europa política? In: DEHOVE, M. (Org.). **O novo estado da Europa**. Lisboa: Campo da Comunicação, 2004. p. 129-132.

NYE JR, J. S. **Soft Power:** The Means to Success in World Politics. New York: Public, 2004.

OCDE. **The definition and selection of key competencies:** theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso: 12 nov. 2016.

OED. **Participação dos Grupos Educacionais no Ensino do Direito**. São Paulo: FGV, 2016. Disponível em: < http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>. Acesso em 29 nov. 2016.

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

PANIAGUA, M. J. A. (Org.). **Educación Superior en América Latina:** reflexiones y perspectivas en Matemáticas. Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PUZIOL, J. K. P. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná**: forças contra-hegemônicas. 138f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PUZIOL, J. K. P; BARREYRO, G. B. Internacionalização, regionalização e a educação superior: algumas considerações sobre a acreditação regional do Mercosul. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6, n. 16, p. 67-78, jan./abr. 2016.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. Currículo por competências. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 119-124.

RISTOFF, D. A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **A Universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

ROBERSTON, S. L. "Espacializando" a sociologia da Educação: pontos de vista, pontos de acesso e pontos de observação. In: APPLE, M. W; BALL, S. J; GANDIN,L. A. (Org.). **Sociologia da Educação**: Análise Internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 32-44.

ROBERTSON, R. Glocalization: time-spaced and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M. (Org.). **Global modernities**. Londres: Sage, 1995.

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

ROBERTSON, S. L Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, p. 22-40, jul/dez. 2002.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRÍGUEZ, D. C. (Org.). **Educación Superior en América Latina:** reflexiones y perspectivas en Historia. Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

ROPÉ, F; TANGUY, L. Introdução. In: ROPÉ, F; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 15-24.

RUEDA, J. L; LIMA, P. G. Sobre a formação universitária centrada em competências: o Processo de Bolonha em debate. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.2, n.3, set. - dez. 2016, p.163-179.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1973.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

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

SIEBIRGER, R. H. **O Processo de Bolonha e a universidade brasileira**: aproximações a partir da análise de documentos referenciais. 2013. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SILVA JR, J. R; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil.** São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SPÍNOLA, A. M. G. (Org.). **Educación Superior en América Latina:** reflexiones y perspectivas en Ingeniería Civil. Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

STEINER-KHAMSI, G. Reterritorializing educational import: explorations into the politics of educational borrowing. In: NÓVOA, A.; LAWN, M. (Org.). **Fabricating Europe**: the formation of an education space. London: Kluwer , 2002. p. 69-86.

TOUSAINT, E. **A bolsa ou a vida:** a dívida externa do Terceiro Mundo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. **Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR)**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

USP. **Resolução N. 4871**, de 22 de outubro de 2001. São Paulo, out. 2001.

VERGER, A; HERMO, J. P. Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el Proceso de Bologna y el MERCOSUR. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, V. 3, nº 1, ano de 2010, p. 100-115.

VIEIRA, L; BORBA, C. R. **Nacional x global:** União Europeia e MERCOSUL. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

VILLA, A. (Org.). **Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable.** Bilbao: Universidade de Deusto, 2013.

WALFORD, G. Privatization in industrialized countries. In: LEVIN, H. (Org.). **Privatizing education**: can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion? Colorado: Westview, 2001. p. 178-200.

WALLERSTEIN, I. **O universalismo europeu:** a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

WAGENAAR, R; GONZÁLEZ, J; ISAACS, A. K; ROSE, D. F. L; GOBBI, M. **A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles:** Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao: Universidade de Deusto, 2010.

ANEXOS

Anexo A – Logo tipo do projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) e do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL)
Anexo B – Universidades e países participantes do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) por área temática
Anexo C – Ranking das competências gerais de acordo com docents universitários, empregadores e graduados
Anexo D – Lista de projetos do Programa ALFA
Anexo E – Correspondência entre as competências genéricas definidas para a Europa e para a América Latina
Anexo F – Disciplinas do curso de Engenharia Civil
Anexo G – Disciplinas do curso de Direito

Anexo A – Logo tipo do projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) e do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL)

Anexo B - Universidades e países participantes do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (TEEE) por área temática

ÁREA	IES/COORDENADOR/PAÍS
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	1. Aarhus Business School - Peder Ostergaard, Coordenador Geral (Dinamarca) 2. Universität Innsbruck - Elke Kitzelmann (Áustria) 3. Universiteit Antwerpen - Wilfried Pauwels (Bélgica) 4. Universität Göttingen - Ralf Paquin (Dinamarca) 5. FH Aachen - Margret Schermutzki (Dinamarca) 6. FH Zwickau - Günther Höhn (Dinamarca) 7. Universidad de Salamanca - Rafael Bonete Perales (Espanha) 8. ESC Lille/Lille Graduate School of Management - Martine Froissart/ Eric Carlier (França) 9. Athens University of Economics and Business - Katerina Galanaki Spiliotopoulos (Grécia) 10. Trinity College Dublin - Patrick McCabe (Irlanda) 11. Università degli Studi di Pavia - Lorenza Violini / Antonella Zucchella (Itália) 12. Tilburg University - Aswin van Oijen (Países Baixos) 13. Norwegian School of Business - Gunnar E. Christensen (Noruega) 14. Universidade Tecnica de Lisboa - Joao Luis Correia Duque (Portugal) 15. University of Umeå - Monica Palmquist / Dan Frost (Suécia) 16. University of Economics, Bratislava – Helena Vojteková / Anetta Caplanova (República Tcheca) 17. Loughborough University - David Wolfe (Reino Unido)
EDUCAÇÃO	1. University of Göteborg - Lars Gunnarsson, Coordenador de Área (Suécia) 2. Paedagogische Akademie des Bundes in Oberoesterreich – Friedrich Buchberger (Áustria) 3. Universität Leipzig - Tobias Werler (Alemanha) 4. The Danish University of Education - Søren Ehlers (Dinamarca) 5. Universidad de Deusto - M. José Bezanilla (Espanha) 6. University of Jyväskylä - Tuula Asunta (Finlândia) 7. Université Paris X - Nanterre - Marie-Françoise Fave-Bonnet (França) 8. University of Patras - Georgios Stamelos / Andreas Vassilopoulos (Grécia) 9. University College Dublin - Sheelagh Drudy (Irlanda) 10. Università degli Studi di Genova - Giunio Luzzatto (Itália) 11. University of Tromsø - Tone Skinningsrud (Noruega) 12. Universidade de Aveiro - Nilza Costa / Maria Estela Martins (Portugal) 13. University of Ljubljana - Pavel Zgaga (Eslovênia) 14. University of Bristol - Arlene Gilpin (Reino Unido)
ENFERMAGEM	1. University of Southampton - Mary Gobbi, Coordinador de Área (Reino Unido) 2. Arteveldehogeschool - Frederik De Decker (Bélgica) 3. Alice Salomon University of Applied Sciences - Ingrid Kollak

	(Alemanha) 4. The Schools of Nursing in the County Aarhus - Inger-Margrethe Jensen (Dinamarca) 5. Universidad de Zaragoza - Concha German Bes (Espanha) 6. University of Tampere - Marja Kaunonen (Finlândia) 7. Semmelweis University - Sandor Hollos (Hungria) 8. Waterford Institute of Technology - Clare Walsh (Irlanda) 9. University of Malta, G'Mangia - Grace A. Jaccarini (Malta) 10. Hanzehogeschool Groningen - Maarten M. Kaaijk (Países Baixos) 11. Agder University College - Bjorg Dale (Noruega) 12. Medical University Lublin - Irena Wronska (Polônia) 13. Comenius University - Peter Galajda (Eslováquia)
ESTUDOS EUROPEUS	1. Mendel University of Agriculture and Forestry Brno - Libor Grega, Coordenador de Área (República Tcheca) 2. Danube University Krems - Manfred Straube / Johannes Kerschbaumer (Áustria) 3. University of Rousse - Penka Angelova / Juliana Popova / Mimi Kornazheva (Bulgária) 4. ENS Lettres et Sciences Humaines - Fabienne Tanon (França) 5. University of Crete - Nikos Papadakis / Kostas Lavdas (Grécia) 6. Eötvos Loránd University - Mihály Csáko (Hungria) 7. Università degli Studi di Roma «La Sapienza» - Paolo Guerrieri Paleotti (Itália) 8. Vilnius University - Jonas Cicinskas (Lituânia) 9. University of Latvia - Tatjana Muravska (Letônia) 10. University of Nicholas Copernicus - Janusz Justyn´ ski / Justyna Maliszewska (PoLõnia) 11. Universidade Aberta - Maria do Céu Marques (Portugal) 12. Alexandru Ioan Cuza University - Alexandru Florin Platon (Romênia) 13. Göteborg University - Per Månson (Suécia) 14. London Metropolitan University - Michael Newman (Reino Unido)
FÍSICA	1. Università di Padova - Lupo Donà Dalle Rose - Coordenador de Área (Itália) 2. Technische Universität Wien - Maria Ebel (Áustria) 3. Universiteit Gent - Hendrik Ferdinande - (Bélgica) 4. Universität Hannover - Peter Sauer (Alemanha) 5. Københavns Universitet - Stig Steenstrup (Dinamarca) 6. Universidad de Granada - Fernando Cornet (Espanha) 7. Helsingin Yliopisto - Jouni Niskanen (Finlândia) 8. Université Pierre et Marie Curie, Paris VI - Jean-Claude Rivoal (França) 9. Panepistimio Patron - Evagelos Vitoratos (Grécia) 10. Dublin City University - Eamonn Cunningham (Irlanda) 11. Università degli studi di Trieste - Ennio Gozzi (Itália) 12. University of Nijmegen - Hay Geurts (Países Baixos) 13. Universidade de Aveiro - Maria Celeste do Carmo (Portugal) 14. University of Bucharest - Laura Tugulea (Romênia) 15. Chalmers University of Technology - Göran Nyman (Suécia)

	16. Imperial College of Science, Technology and Medicine - W. Gareth Jones (Reino Unido)
GEOLOGIA	1. Vrije Universiteit Amsterdam - Wim Roeleveld, Coordinador de Área (Países Baixos) 2. Universität Wien - Wolfram Richter / Konstantin Petrakakis (Áustria) 3. Université de Liège - Annick Anceau (Bélgica) 4. Universität Heidelberg - Reinhard Greiling (Dinamarca) 5. Aarhus Universitet - Niels Tvis Knudsen (Dinamarca) 6. Universitat de Barcelona - Pere Santanach (Espanha) 7. University of Oulu - Seppo Gehör (Finlândia) 8. Université des Sciences et Technologies de Lille - Jean-Louis Mansy / Beatrice Delpouve (França) 9. Eötvös Loránd University - Tamás G. Weiszburg (Hungria) 10. National University of Ireland, Galway - Paul D. Ryan (Irlanda) 11. Università degli Studi Roma Tre - Francesco Dramis (Itália) 12. University of Oslo - Bjørg Stabell (Noruega) 13. Universidade de Évora - Pedro Nogueira (Portugal) 14. University of Edinburgh - Geoffrey Boulton (Reino Unido) 15. Imperial College of Science, Technology and Medicine - David J. Sanderson (Reino Unido)
HISTÓRIA	1. Université Pierre Mendès - Jean-Luc Lamboley, Coordinador de Área (França) 2. Universität Graz - Siegfried Beer (Áustria) 3. Universiteit Gent - Luc François (Bélgica) 4. Universität Bochum - Lucian Hölscher / Frank Bösch (Dinamarca) 5. Universitet Roskilde - Henrik Jensen / Kim Esmark (Dinamarca) 6. University of Tartu - Eero Medijainen (Estônia) 7. Universitat de Valencia - Jorge A. Catalá Sanz (Espanha) 8. University of Turku - Taina Syrjämaa (Finlândia) 9. University College Cork - Dermot Keogh / Hiram Morgan (Irlanda) 10. University of Iceland - Mar Jónsson (Islândia) 11. Università degli Studi di Padova - Carlo Fumian (Itália) 12. Università degli Studi di Bologna - Carla Salvaterra (Itália) 13. Rijksuniversiteit Groningen - Tity de Vries (Países Baixos) 14. University of Bergen - Astrid Forland (Noruega) 15. Universidade de Coimbra - Joaquim Ramos de Carvalho (Portugal) 16. Uppsala Universitet - John Rogers / György Nováky / Christer Öhman (Suécia) 17. University of Wales Swansea - Hugh Dunthorne / Toby Thacker (Reino Unido)
MATEMÁTICA	1. University of Limerick - Alan Hegarty, Coordinador de Área (Irlanda) 2. TUG Graz University of Technology - Günter Kern (Áustria) 3. Université Libre de Bruxelles - Luc Lemaire (Bégica) 4. Plovdiv University - Temenoujka Peneva Peneva (Bulgária) 5. Technische Universität Braunschweig - Wolfgang Sander

	(Alemanha) 6. Technical University of Denmark - Poul Hjorth (Dinamarca) 7. Universidad de Cantabria - José Manuel Bayod (Espanha) 8. Universidad Autónoma de Madrid - Adolfo Quiros (Espanha) 9. University of Helsinki - Hans-Olav Tylli (Finlândia) 10. Université Paris IX Dauphine - Martine Bellec (França) 11. Université de Nice Sophia Antipolis - Marc Diener (França) 12. Università degli Studi di Pisa - Andrea Milani (Itália) 13. Katholieke Universiteit Nijmegen - Frans J. Keune (Países Baixos) 14. Universidade de Porto - Maria do Rosario Pinto (Portugal) 15. Lund University - Göran Wanby (Suécia) 16. University of Bath - Julian Padget (Reino Unido)
QUÍMICA	1. Universität Dortmund - Terence Mitchell, Coordenador de Área (Alemanha) 2. Vienna University of Technology - Johannes Froehlich (Áustria) 3. Universitè de Liège - Bernard Leyh (Bélgica) 4. Charles University of Prague - Jiri Barek (República Tcheca) 5. CPE Lyon - Anthony Smith (França) 6. Universidad Complutense de Madrid - Raffaella Pagani (Espanha) 7. University of Helsinki - Kristiina Wähälä (Finlândia) 8. Aristotle University of Thessaloniki - Evangelia Varella (Grécia) 9. University College Cork - Brian Jennings (Irlanda) 10. University of Bologna - Paolo Todesco (Itália) 11. University of Amsterdam - Ad Oskam (Países Baixos) 12. University of Bergen - George W. Francis (Noruega) 13. Jagiellonian University - Anna Kolasa (Polônia) 14. University of Aveiro - Armando J.D. Silvestre (Portugal) 15. Lund University - Bengt Jergil (Suécia) 16. University of Strathclyde - Richard J. Whewell (Reino Unido)

Fonte: González; Wagenaar (2006).

Anexo C – Ranking das competências gerais de acordo com docentes universitários, graduados e empregadores
Fonte: Beneitone et al. (2003)

Competências	Docentes	Graduados	Empregadores
Capacidade de análise e síntese	2	1	3
Capacidade de aplicar o conhecimento na prática	5	3	2
Conhecimento básico geral	1	12	12
Conhecimento básico da profissão	8	11	14
Capacidade de comunicação oral e escrita na língua nativa	9	7	7
Conhecimento de uma segunda língua	15	14	15
Habilidades elementares de computação	16	4	10
Habilidades de pesquisa	11	15	17
Capacidade de aprender	3	2	1
Habilidades de crítica e autocrítica	6	10	9
Capacidade de se adaptar a novas situações	7	5	4
Capacidade de gerar novas ideias	4	9	6
Tomar decisões	12	8	8
Habilidades interpessoais	14	6	5
Capacidade de trabalhar de maneira interdisciplinar	10	13	11
Apreciação da diversidade e do multiculturalismo	17	17	16
Comprometimento ético	13	16	13

Anexo D – Lista de projetos do Programa ALFA

	TÍTULO	OBJETIVO
1	INFOACES – Sistema integral de informação sobre as instituições de ensino superior da América Latina para a Área Comum de Ensino Superior com a Europa	Promover a melhoria da qualidade do ensino superior.
2	SERIDAR – Sociedade rural, economia e recursos naturais: integrando capacidades no desenvolvimento rural	Articular um modelo institucional entre as IES da UE e da AL, por meio da criação de um centro de competência para o desenvolvimento rural.
3	RED EURECA – Rede Eurocentroamericana para a melhoria da sustentabilidade e da qualidade das micro, pequenas e médias empresas: área de conhecimento e programa formativo comum de pós-graduação	Contribuir com a formação da pós-graduação na América Central.
4	UNIVERSIDADES ESTRATÉGICAS – Rede de universidades para a promoção do planejamento estratégico participativo	Contribuir com o fortalecimento das IES na promoção de desenvolvimento econômico local inclusivo e equitativo em zonas marginais.
5	IGUAL – Inovação para a igualdade nas universidades da América Latina	Criar soluções inovadoras para a aprendizagem.
6	RELETRAN – Rede latino-americana-europeia de trabalho social transnacional	Melhorar, através da construção de uma rede de universidade e organizações, o ensino superior de trabalho social, quanto aos conteúdos e a integração de setores pobres da população.
7	EQUALITY – Fortalecimento da liderança feminina nas IES latino-americanas e na sociedade	Modernizar a administração das universidades para promover a igualdade de gênero na educação e no trabalho.
8	CAPWEM – Desenvolvimento de capacidades de gestão hídrica e ambiental	Melhorar as capacidades das universidades latino-americanas nas questões de gestão hídrica e ambiental e

		no estabelecimento de redes entre as universidades parceiras.
9	CESAR – Contribuição do ensino superior da América Latina para as relações com o entorno socioeconômico	Fomentar as relações entre as instituições de ensino superior com seu entorno socioeconômico, promovendo intercâmbio cultural e estrutural entre as universidades.
10	SAPUVETNET III – Contribuindo com os objetivos do Milênio através do conceito de Saúde Una	Contribuir com a criação de um Espaço Comum de Educação Superior da Saúde Pública Veterinária.
11	ACCEDES – Acesso e sucesso escolar de grupos vulneráveis em ambientes de risco na América Latina	Contribuir com o desenvolvimento e a justiça social, promovendo o acesso ao ensino superior dos grupos mais vulneráveis.
12	VINCULAENTORNO – Vinculação das universidades com o meio ambiente para o desenvolvimento socioeconômico sustentável	Contribuir para o desenvolvimento sustentável e a promoção da equidade social.
13	DEVALSIMWEB – Desenvolvimento de capacidades profissionais por meio da avaliação participativa e da simulação com o uso de ferramentas Web	Promover o desenvolvimento social, a inserção trabalhista e um avanço equitativo e sustentável dos países.
14	MISEAL – Medidas para a inclusão social e equidade em instituições de ensino superior da América Latina	Promover processos de inclusão social e equidade nas IES na América Latina.
15	ALFA-PUENTES – Capacitação de associações universitárias para a promoção da integração regional na América Latina	Contribuir para a construção tanto do Espaço de Ensino Superior da América Latina, quanto do Espaço de Ensino Superior da União Europeia e América Latina.
16	CID – Conhecimento, Inclusão, Desenvolvimento	Aumentar a ocupação dos grupos-alvo melhorando o seu acesso ao estudo.
17	CLAVEMAT – Sala de aula virtual de	Criação de uma sala de aula virtual de

	matemática e tutoria	matemática e um programa de tutoria, a fim de melhorar a matemática do ensino médio e facilitar o acesso à universidade.
18	USO+I – Universidade, Sociedade e Inovação. Melhoria da relevância do ensino de engenharia na América Latina	Criar um modelo de qualidade que melhora a relação universidade-sociedade na engenharia latino-americana.
19	DHES – Rede direitos humanos e ensino superior	Melhor a qualidade, pertinência e acesso ao ensino superior na América Latina na área de direitos humanos.
20	OPORTUNIDAD – Práticas educacionais abertas: uma abordagem de baixo para cima na América Latina e na Europa para desenvolver um Espaço Comum de Ensino Superior	Incentivar a adoção de Práticas Educativas Abertas (PEA) na América Latina.
21	LATIN – Iniciativa do livro didático aberto latino-americano	Criar e difundir a Iniciativa de Livros Didáticos para o ensino superior concebida especificamente para a América Latina.
22	EL-GATE – Portão Europeu e Latino-Americano de Cooperação Universitária	Reforçar a cooperação entre as universidades da América Latina, aprimorando as capacidades de administradores de departamentos internacionais para implantar um modelo de cooperação eficiente.
23	CPRO – Intervenção na promoção - competências para o progresso - curricular e empresarial	Reduzir as diferenças entre os alunos, melhorando suas habilidades transferíveis.
24	ALFA GAVIOTA – Grupos acadêmicos para a visualização orientada por tecnologias apropriadas	Desenvolver aplicações de realidade virtual para a consideração pública dos problemas ligados aos grupos desfavorecidos.
25	ALAS – Reformulação e desenvolvimento de	Estimular o pensamento novo nas

	programas de mestrado em Zootecnia em sete universidades em quatro países latino-americanos	universidades e contribuir para a melhoria da formação de jovens profissionais.
26	INCA – Promoção da internacionalização na América Central	Promover a cooperação regional no ensino superior.
27	GUIA – Administração universitária integral da evasão	Aumentar os índices de permanência no ensino superior como meio para aperfeiçoar da coesão social e o desenvolvimento econômico.
28	VERTEBRALCUE – Uma nova abordagem na construção do Espaço Comum da América Latina e Caribe e da Europa (ALCUE)	Ajudar a construir um espaço comum de cooperação entre as IES dos países da ALCUE.
29	TELESCOPI – Rede de observatórios de boas práticas de administração estratégica universitária na América Latina e na Europa	Uma rede de intercâmbio de boas práticas com uma visão regional e transnacional da direção estratégica universitária e da sua aplicação em diversos sistemas do ensino superior.
30	JELARE – Projeto Consórcio de Universidades Europeias e Latino-Americanas em Energias Renováveis	Promover cooperação na área de energia renovável entre universidades da Alemanha, Letônia, Bolívia, Brasil, Chile e Guatemala.
31	BUILD – Promoção de uma cultura empresarial e de vínculos entre universidade e indústria para o desenvolvimento da América Central	Promover uma cultura de empreendedorismo e incentivar a cooperação universidade-empresa para o desenvolvimento da América Central.
32	INNOVA-CESAL	Desenvolver, aplicar e compartilhar experiências de ensino e aprendizagem para reaproveitamento das atitudes e práticas inovadoras no processo de construção de um espaço comum de ensino superior na América Latina
33	ADU-2020 – A reestruturação do ensino superior para o século XXI no campo	Desenvolver estratégias para a renovação de currículos e métodos de

	expandido da arquitetura, design e urbanismo	ensino no campo expandido da arquitetura, projeto e planejamento urbano.
34	KICK START II – Novas formas de ensinar e inovar	Desenvolver de uma rede transatlântica de intercâmbio de conhecimento.
35	CELA – Rede de centros de transferência de tecnologia sobre mudanças climáticas na Europa e na América Latina	Melhorar a qualidade de pesquisa e de transferência de tecnologia (TT), reforçar o papel das universidades no desenvolvimento socioeconômico sustentável e promover a cooperação na pesquisa de TT.
36	UNICA – A universidade no Campo: Programa de formação superior agropecuária para a juventude rural	Estruturar e implementar um programa de ensino superior rural articulado com o ensino médio, que permita o ingresso da juventude rural na universidade.
37	PARAGUAS-RAPGIRH – Rede Andina de cursos de pós-graduação em gestão integrada de recursos hídricos	Desenvolver recursos humanos altamente qualificados na gestão integrada de recursos hídricos através de uma formação inovadora, crítica e interdisciplinar.
38	SPRING – Responsabilidade social por meio de intervenções baseadas em pró-sociabilidade para gerar igualdade de oportunidades	Promover a igualdade de acesso ao mercado de trabalho por meio de uma intervenção pró-social que permita o conhecimento e a valorização da diversidade entre alunos, docentes e empregadores.
39	FUNDA-ENFERMERÍA – Formação universitária para a profissionalização do pessoal auxiliar de enfermaria	Construir uma proposta curricular regional que promova e melhore as habilidades daqueles que prestam cuidados de saúde na América Latina.
40	SUMA – Rumo à gestão financeira sustentável de universidades da América Latina	Criar estratégias de conhecimento que permitam a sustentabilidade financeira das universidades na AL.

41	RED BIOFARMA – Desenvolvimento de metodologias biofarmacêuticas racionais que aumentem a concorrência e o impacto social das indústrias farmacêuticas locais	Contribuir com o desenvolvimento de medicamentos acessíveis e de qualidade, por meio da educação em metodologias de avaliação biofarmacêutica.
42	ASSEGURAMENTO DA QUALIDADE – Políticas públicas e gestão universitária	Explorar, a partir da perspectiva dos protagonistas no ensino superior, a forma como os mecanismos de garantia de qualidade afeta seu aperfeiçoamento.
43	MAP – Geração de processos de integração regional intercultural em Estudos Superiores na região de Madre de Dios (Peru), Acre (Brasil) e Pando (Bolívia)	Propor alternativas de modelos de desenvolvimento para a Região Sudoeste Amazônia MAP (Madre de Dios (Peru), Acre (Brasil) e Pando (Bolívia).
44	TUNING AMÉRICA LATINA – Inovação educacional e social	Contribuir para construção de um Espaço de Ensino Superior na América Latina mediante a convergência curricular.
45	AGROEMPRENDES	Promover o empreendedorismo e a profissionalização como mecanismos para melhorar a contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento socioeconômico da América Latina.
46	D-POLITATE – Desenvolvimento de programa para líderes em transferência tecnológica	Desenvolver um programa de liderança em transferência tecnológica entre a América Latina e a Europa.
47	TRALL – Aprendizagem permanente transatlântica: reequilibrando relações	Contribuir para apoiar instituições de ensino superior da América Latina no estabelecimento de uma política de aprendizagem contínua, melhorando a consciência do papel formativo das IES e da sua contribuição para atender às necessidades da sociedade.
48	ALTER-NATIVA – Referenciais	Elaborar referências curriculares para a

	curriculares com incorporação tecnológica para faculdades de educação nas áreas de linguagem, matemática e ciências, para atender populações em contextos de diversidade	formação de professores de linguagem, matemática e ciência em contextos de diversidade com suporte nas Tecnologias de Informação e Comunicação.
49	ESVI-AL – Ensino superior virtual inclusivo-América Latina: melhoria da acessibilidade no ensino superior a distância na América Latina	Melhorar o acesso ao ensino superior virtual na América Latina (AL) para promover a formação virtual inclusiva.
50	RIAIPE3 – Programa marco interuniversitário para uma política de equidade e coesão social no ensino superior	Favorecer a transformação estrutural das Instituições de ensino superior (IES) na América Latina (AL).
51	PILA NETWORK – Rede Latino-Americana de propriedade intelectual	Estabelecer uma Rede Regional de propriedade intelectual no Ensino Superior como uma plataforma de aprendizagem para promover o planejamento estratégico das práticas de gestão e integração regional no ensino suerior na América Latina.

Fonte: Elaboração própria a partir de: http://www.alfa3programme.eu/.

Anexo E - Correspondência entre as competências genéricas definidas para a Europa e para a América Latina

EUROPA	AMÉRICA LATINA
Capacidade de análise e síntese	Capacidade de abstração, análise e síntese
Capacidade aplicar conhecimento na prática	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática
Planejamento e gestão de tempo	Capacidade para organizar e planejar o tempo.
Conhecimento geral básico do campo de estudo	*
Conhecimento fundamental básico da prática da profissão	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão
Comunicação oral e escrita na língua nativa	Capacidade de comunicação oral e escrita
Conhecimento de uma segunda língua	Capacidade de comunicação em um segundo idioma
Habilidades básicas de computação	Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação
Habilidades de pesquisa	Capacidade de pesquisa
Capacidade de aprender	Capacidade de aprender e atualizar se permanentemente
Habilidades de gerenciamento de informação (habilidade de encontrar e analisar informação de diversas fontes)	Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas
Habilidade de crítica e autocrítica	Capacidade crítica e autocrítica
Capacidade de adaptar-se a novas situações	Capacidade para atuar em novas situações
Capacidade de gerar ideias novas (criatividade)	Capacidade criativa
Resolução de problemas	Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas
Tomada de decisão	Capacidade para tomar decisões
Trabalho em equipe	Capacidade de trabalho em equipe
Habilidades interpessoais	Habilidades interpessoais
Liderança	Capacidade de motivar e liderar metas comuns
Habilidade para trabalhar em uma equipe interdisciplinar	*
Habilidade para comunicar com pessoas não especialistas (na área)	*
Apreço pela diversidade e pelo multiculturalismo	Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade
Habilidade para trabalhar em um contexto internacional	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais
Entendimento de culturas e costumes de outros países	*
Habilidade para trabalhar autonomamente	Capacidade para formular e gerenciar projetos
Montagem de projeto e gerenciamento	*
Iniciativa e espírito empreendedor	*

Comprometimento ético	Compromisso ético
Preocupação com a qualidade	Compromisso com a qualidade
Vontade de vencer	*
	Habilidade para trabalhar de forma autônoma
	Compromisso com a preservação do meio ambiente
	Compromisso com seu meio sociocultural
	Responsabilidade social e compromisso cidadão

Anexo F - Disciplinas do curso de Engenharia Civil

Disciplinas obrigatórias	
Primeiro período	GCI001 Desenho de Projetos
	GCI002 Introdução à Engenharia Civil
	GCI003 Cálculo Diferencial e Integral I
	GCI004 Geometria Analítica e Álgebra Linear
	GCI005 Química Geral
	GCI006 Química Experimental
	GCI007 Introdução à Computação
Segundo período	GCI008 Projeto de Edificações
	GCI009 Mecânica das Estruturas
	GCI010 Meio Ambiente e Sustentabilidade
	GCI011 Geologia Aplicada
	GCI012 Cálculo Diferencial e Integral
	GCI013 Física Geral I
	GCI014 Física Experimental I
Terceiro período	GCI015 Resistência dos Materiais I
	GCI016 Mecânica dos Solos
	GCI017 Geomática I
	GCI018 Estatística
	GCI019 Cálculo Diferencial e Integral III
	GCI020 Cálculo Numérico
Quarto período	GCI021 Materiais de Construção Civil I
	GCI022 Resistência dos Materiais II
	GCI023 Teoria das Estruturas I
	GCI024 Mecânica dos Fluidos
	GCI025 Geomática II
	GCI026 Física Geral II
	GCI027 Física Experimental II
Quinto período	GCI028 Materiais de Construção Civil II
	GCI029 Teoria das Estruturas II
	GCI030 Hidráulica Geral
	GCI031 Fundações e Obras de Terra
	FECIV41051 Infraestrutura de Estradas
	GCI033 Física Geral III
	GCI034 Física Experimental III
Sexto período	GCI035 Técnicas de Construção Civil
	FECIV41061 Estruturas de Concreto Armado I
	GCI037 Hidrologia Aplicada
	GCI038 Abastecimento de Água e Redes de Esgoto
	GCI039 Pavimentação
	GCI040 Projeto de Integração de Conteúdos I
Sétimo período	GCI041 Planejamento de Obras
	FECIV41071 Estruturas de Concreto Armado II
	GCI043 Estruturas de Madeira
	GCI044 Sistemas Hidráulicos Prediais
	GCI045 Engenharia de Tráfego
	GCI046 Instalações Elétricas Prediais

	GCI047 Projeto de Integração de Conteúdos II
Oitavo período	GCI048 Processos Construtivos de Pontes em Concreto Armado e Protendido
	GCI049 Estruturas de Aço
	GCI050 Sistemas de Transportes
	GCI051 Economia
	GCI052 Projeto de Integração de Conteúdos III
	FECIV41081 Ferrovias
Novo período	GCI053 Direito e Legislação
	GCI054 Administração
	GCI055 Projeto de Integração de Conteúdos IV
Décimo período	GCI056 Estágio Supervisionado
	GCI057 Trabalho de Conclusão de Curso
Disciplinas optativas	
Construção Civil	GCI058 Qualidade na Construção Civil
	GCI059 Construção Sustentável
	GCI060 Noções de Arquitetura e Urbanismo
	GCI061 Psicologia Aplicada ao Trabalho
	GCI062 Gerenciamento de Obras
	GCI063 Tópicos Especiais em Construção Civil
	GEM50 Segurança do Trabalho
Sistemas Estruturais e Teoria das Estruturas	GCI064 Concreto Protendido
	GCI065 Concreto Pré-moldado
	GCI066 Estruturas de Pontes
	GCI067 Estruturas de Concreto Armado III
	GCI068 Projeto de Estruturas de Concreto Armado
	GCI069 Projeto de Estruturas de Aço
	GCI070 Método dos Elementos Finitos para Estruturas
	GCI071 Tópicos Especiais em Estruturas
Hidráulica, Hidrologia Aplicada e Saneamento Básico	GCI072 Tratamento de Água
	GCI073 Tratamento de Águas Residuárias
	GCI074 Escoamento Transiente
	GCI075 Águas Subterrâneas
	GCI076 Tópicos Especiais em Hidráulica e Saneamento
Geotecnia	GCI077 Mecânica das Rochas
	GCI078 Barragens de Terra e Enrocamento
	GCI079 Tópicos Especiais em Geotecnia
Transporte e Logística	GCI080 Aeroportos
	GCI081 Portos e Hidrovias
	GCI082 Tópicos Especiais em Transportes

Fonte: FECIV (2008).

Anexo G – Disciplinas do curso de Direito

Disciplinas obrigatórias	
Teoria do Direito	Introdução ao Direito 4
	Introdução ao Conhecimento Acadêmico 2
	Metodologia da Pesquisa 2
	História do Direito 4
	Filosofia do Direito 4
	Sociologia do Direito 4
Direito Privado e Direito do Trabalho	Introdução ao Direito Privado 4
	Obrigações 2
	Teoria dos Contratos 2
	Direito das Coisas 2
	Direito de Família 2
	Responsabilidade Civil 2
	Direito Empresarial 4
	Direito Individual do Trabalho 4
	Processo do Trabalho 2
Direito e Interdisciplinaridade	Direito e Interdisciplinaridade I ou Direito e
	Interdisciplinaridade II 4
	Disciplina Externa à Faculdade de Direito 4
Direito Público e Direito Penal	Introdução ao Direito Público 4
	Direito Constitucional 4
	Direito Administrativo 4
	Direito Internacional Público 2
	Finanças Públicas e Tributação 4
	Direito Econômico 2
	Teoria da Norma e do Crime 4
	Teoria da Pena 2
	Processo Penal 4
Direito Processual Civil	Direito Processual Civil 12
Disciplinas optativas	
Teoria do Direito	Bioética e Direito 4
	Direito e Biopolítica 4
	Direito e Religião 4
	Direito Romano 4
	Ética e Direito 4
	Fundamentos Contemporâneos de Filosofia do Direito 4
	História do Direito Brasileiro 4
	Introdução às Instituições Jurídicas 4
	Temas Avançados em Filosofia do Direito 2
	Teologia Política e Direito 4
	Teoria da História e Direito 4
	Teoria do Direito em Perspectiva Comparativa 4
	Teoria do Discurso e Direito 4
	Teoria dos Sistemas e Direito 4
	Teorias da Argumentação e da Linguagem 4
	Teorias e Métodos do Direito Comparado 4

	Transconstitucionalismo 4
Direito Privado e Direito do Trabalho	Comércio Internacional 4
	Concentração Empresarial e Concorrência 4
	Contratos Civis 4
	Contratos Empresariais 4
	Contratos Internacionais 2
	Cooperação Jurídica Internacional 4
	Direito Coletivo do Trabalho 4
	Direito da Criança e do Adolescente 4
	Direito das Sucessões 2
	Direito do Consumidor 4
	Direito e Internet 4
	Direito Imobiliário 2
	Direito Internacional do Trabalho 2
	Direito Internacional Privado 4
	Direito Processual do Trabalho I 4
	Direitos da Personalidade 4
	Falência e Recuperação de Empresas 2
	Instrumentos Privados de Regularização Fundiária 2
	Noções Básicas de Direito Societário 2
	Property Law 2
	Propriedade Intelectual 4
	Sociedades Limitadas e Sociedades Por Ações 4
	Temas Contemporâneos de Direito do Trabalho 2
	Temas Contemporâneos de Direito Privado 2
	Títulos de Crédito 2
	Tópicos de Responsabilidade Civil 4
	Tópicos em Direito das Famílias 4
Interdisciplinaridade	Criminologia e Política Criminal 4
	Direito e Arte 4
	Direito e Literatura 4
	Direito e Política 4
	Direito e Gênero 4
	História das Ideias Penais 4
	Medicina Legal 4
	Derecho Constitucional Comparado Latinoamericano 4
Direito Público e Direito Penal	Direito Ambiental 4
	Direito ao Desenvolvimento Sustentável 4
	Direito Constitucional Comparado 4
	Direito Constitucional Internacional 4
	Direito da Concorrência 4
	Direito da Energia Elétrica 2
	Direito da Execução Penal 4
	Direito das Telecomunicações 2
	Direito das Telecomunicações Avançado 4
	Direito do Mar 2
	Direito dos Recursos Naturais 2

	Direito e Educação 4
	Direito Eleitoral 4
	Direito Indigenista e Direito dos Povos Indígenas 4
	Direito Internacional dos Direitos Humanos 2
	Direito Internacional Humanitário 2
	Direito Internacional Penal 2
	Direito Internacional Processual 2
	Direito Orçamentário 2
	Direito Penal Especial I 4
	Direito Penal Especial II 4
	Direito Regulatório 2
	Direito Regulatório Avançado 4
	Direito Urbanístico 4
	Direitos Fundamentais 4
	Hermenêutica Constitucional 4
	Jurisdição Constitucional 4
	Licitações e Contratos Administrativos 2
	Ordem Econômica e Financeira na Constituição 2
	Ordem Social na Constituição 2
	Organização do Estado e dos Poderes 2
	Processo Legislativo 2
	Processo Penal II 4
	Processo Penal III 4
	Serviços Públicos, Concessões e Permissões 2
	Temas Avançados em Direito Administrativo 2
	Temas Avançados em Direito Constitucional 2
	Temas Avançados em Direito Internacional Público 2
	Temas Avançados em Direito Penal 2
	Teoria do Estado 4
	Teorias da Democracia / Direito e Democracia 4
	Teorias da Justiça 4
	Tópicos Avançados em Direito da Educação 4
	Topics in Comparative Constitutional Law 4
	Topics in International Law 4
	Tribunais e Cortes Internacionais 2
Direito Processual	Processo do Trabalho II 4

Fonte: FD (2012).

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice A – Roteiro de entrevista

1. Como e por que você se envolveu com o Projeto Alfa *Tuning* América Latina?
2. Como você definiria o Projeto Alfa *Tuning* América Latina? Como você definiria a metodologia *Tuning*?
3. Quais as fontes de financiamento do Projeto *Tuning* América Latina?
4. Na primeira fase do Projeto houve 5 reuniões gerais, e na segunda fase houve 4 reuniões gerais, quem financiou esses encontros e quais foram os critérios da escolha do local de realização?
5. Qual a relação da União Europeia e Comissão Europeia com o desenvolvimento do Projeto Alfa *Tuning* América Latina?
6. Qual a relação da Universidade de Deusto com o desenvolvimento do Projeto Alfa *Tuning* América Latina?
7. Como o Projeto Alfa *Tuning* América Latina chegou ao Brasil?
8. A ênfase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina é nos cursos de bacharelado? Por quê?
9. Que critérios orientaram a escolha das IES e as suas respectivas áreas para participarem da primeira e da segunda fase do Projeto *Tuning* América Latina?
10. Que critérios orientaram a escolha dos coordenadores das áreas no âmbito das IES?
11. Qual o papel desempenhado pelos Centros Nacionais *Tuning* (CNT's) e pelo Comitê de Gestão?
12. Como foram escolhidos os coordenadores dos Centros Nacionais *Tuning* (CNT)? Especificamente no Brasil, como isso aconteceu?
13. No caso do Brasil, o Projeto Alfa *Tuning* América Latina teve alguma relação com o Ministério da Educação ou outros órgãos federais no processo de entrada do Projeto?
14. O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) teve alguma atuação no processo de escolha das IES brasileiras?
15. Quais as IES, no âmbito do Brasil, que avançaram mais na incorporação da metodologia *Tuning* na organização pedagógica e política dos cursos?
16. Do seu ponto de vista, a participação das IES no Projeto Alfa *Tuning* América Latina é uma ação de internacionalização da educação superior brasileira? Explique, por favor.
17. Qual a importância do Crédito Latino-americano de Referência (CLAR) e quais os avanços em termos de América Latina e Brasil?
18. O Projeto Alfa *Tuning* América Latina pode ser considerado uma política regional? Explique, por favor.
19. Poderia indicar pessoas envolvidas com o Projeto Alfa *Tuning* América Latina para contribuir com a pesquisa?
20. Gostaria de acrescentar alguma informação?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada **...**, tem como pesquisadora responsável Jeinni Kelly Pereira Puziol, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Gladys Beatriz Barreyro, professora do mesmo Programa, as quais podem ser contatadas pelos respectivos e-mails xxx@hotmail.com e xxx@usp.br ou telefones (44)xxxxx-xxxx e (11)xxxxx-xxxx. O trabalho tem por objetivos: a) Analisar a primeira fase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (2004-2007) com o propósito de compreender sua gênese, estrutura e função; b) Analisar a segunda fase do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (2011-2013) no Brasil, com o objetivo de estudar a implementação do projeto em alguns cursos de graduação.

_____	_____
Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro	Jeinni Kelly Pereira Puziol
Orientadora	Pesquisadora

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa **Educação Superior e políticas inter-regionais**: um estudo sobre o Projeto Alfa *Tuning* América Latina nas universidades brasileiras. Minha participação consistiu em conceder entrevista, via videoconferência, sobre questões pertinentes ao trabalho de doutorado em questão. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, o anonimato do entrevistado, identificando apenas a Instituição de Educação Superior e o Curso de Graduação participantes do Projeto Alfa *Tuning* América Latina. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

_____, ___/___/___

_____

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.