



Projeto alfa *tuning* América Latina: entre a elaboração e a implementação nas universidades brasileiras participantes

Jeinni Kelly Pereira Puziol^{1*} e Gladys Beatriz Barreyro²

¹Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, Pr 445, Km 380, 86055-900, Londrina, Paraná, Brasil. ²Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: jeinnikelly@hotmail.com

RESUMO. Este artigo discute a implementação do projeto Alfa *Tuning* América Latina (Patal) no Brasil, bem como se, e de que maneira, suas diretrizes foram incorporadas ao contexto da prática das universidades participantes. O referencial teórico está fundamentado no ciclo de políticas (Bowe, & Ball, 1992) e no contexto socioeconômico do modo de produção capitalista (Harvey, 2013), de forma a compreender a relação do Patal com seus contextos de influência, elaboração e prática. A metodologia baseou-se na análise dos documentos e relatórios oficiais do Patal e na realização de entrevistas semiestruturadas com participantes do Patal no Brasil. Os resultados evidenciaram que o Patal faz parte das ações de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de políticas de educação superior da União Europeia, que superam fronteiras nacionais a fim de suprir demandas de mercado no cenário de governança multiescalar. No Brasil, o Patal foi introduzido fora dos marcos regulatórios do Estado, sendo acordado a partir de redes políticas entre docentes e universidades, e a implementação de suas diretrizes ocorreu, predominantemente, de forma pontual e discursiva, todavia o Patal pode influir nas políticas nacionais por meio da adoção de conceitos, diagnósticos e metodologias, bem como legitimar outras políticas, especialmente por defender um curriculum organizado em competências.

Palavras-chave: educação superior, governança multiescalar, união europeia, política global.

Alfa tuning Latin America project: the relationship between elaboration and implementation in participating brazilian universities

ABSTRACT. This article discusses the implementation of the Alfa Tuning Latin America Project [Patal *in Portuguese*] in Brazil, as well as if – and in what way – its guidelines were incorporated into the context of the practice of participating universities. The theoretical reference of the article is based on the policy cycle (Bowe & Ball, 1992) and the socioeconomic context of the capitalist mode of production (Harvey, 2013), to understand the relationship between Patal and its contexts of influence, elaboration and practice. The methodology was based on the analysis of official documents and reports of Patal and on semi-structured interviews. The results showed that Patal is part of territorialization, deterritorialization and reterritorialization of higher education policies in the European Union, which surpasses national borders to meet market demands in the current scenario of multi-scalar governance. In Brazil, Patal was introduced outside the regulatory frameworks of the State, being agreed upon from political networks between teachers and universities, and the implementation of its proposals occurred in a punctual and discursive way, however Patal can influence national policies through adoption of concepts, diagnoses and methodologies, as well as to legitimize other policies.

Keywords: higher education, multi-scalar governance, european union, global policy.

Proyecto alfa *tuning* américa latina: entre la elaboración y la implementación en las universidades brasileñas participantes

RESUMEN. Este artículo discute la implementación del proyecto Alfa *Tuning* América Latina (Patal) en Brasil, así como si, y de qué manera, sus directrices fueron incorporadas al contexto de la práctica de las universidades participantes. El referencial teórico está fundamentado en el ciclo político (Bowe & Ball, 1992) y en el contexto socioeconómico del modo de producción capitalista (Harvey, 2013), para comprender la relación del Patal con sus contextos de influencia, elaboración y práctica. La metodología se basó en el análisis de los documentos e informes oficiales del Patal y en la realización de entrevistas semiestruturadas con participantes de Patal en Brasil. Los resultados evidenciaron que el Patal hace parte de las acciones de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de políticas de educación

superior de la Unión Europea, que superan fronteras nacionales para suplir demandas de mercado en el escenario de gobernanza multiescalar. En Brasil, el Patal fue introducido fuera de los marcos reguladores del Estado, siendo acordado a partir de redes políticas entre docentes y universidades, y la implementación de sus directrices ocurrió, predominantemente, de forma puntual y discursiva, no obstante el Patal puede influir en las políticas nacionales por medio de la adopción de conceptos, diagnósticos y metodologías, así como legitimar otras políticas, especialmente por defender un currículum organizado en competencias.

Palabras-clave: educación superior, gobernanza multiescalar, unión europea, política global.

Introdução

O texto apresenta resultados de pesquisa que analisa o processo de implementação do projeto Alfa *Tuning* América Latina (Patal¹) no Brasil, mais precisamente se, e de que maneira, as diretrizes do Patal foram incorporadas ao contexto da prática das universidades brasileiras participantes (Puziol, 2017).

O Patal, de acordo com documentos oficiais, é uma proposta de afinação da educação superior latino-americana a partir de referenciais curriculares europeus: uma metodologia baseada na noção de competências e na formação de redes de comunidades de aprendizagem (Beneitone et al., 2007). Desenvolvido em duas fases, a primeira entre 2004 e 2007 e a segunda, entre 2011 e 2014, o Patal abrangeu 19 países da América Latina, foi financiado pela Comissão Europeia e coordenado pela Universidade de Deusto, da Espanha e pela Universidade de Groningen, dos Países Baixos (Beneitone et al., 2007).

O referencial teórico utilizado para análise do Patal pautou-se no ciclo de políticas e no contexto socioeconômico do modo de produção capitalista, amparando-se, principalmente, nos seguintes autores: Bowe e Ball (1992) e Harvey (2013). A metodologia de análise do Patal baseou-se no estudo dos documentos e relatórios oficiais do projeto no âmbito da América Latina (Beneitone et al., 2007; López et al., 2014) e também em entrevistas semiestruturadas com docentes de universidades participantes, considerando o Brasil como recorte empírico.

Assim, o desenvolvimento do artigo está dividido em três partes. A primeira apresenta o Patal e suas principais características. A segunda discute seus contextos de influência e de elaboração, de modo a evidenciar as bases econômicas, políticas e sociais que fazem parte da fundamentação do projeto. E a terceira discute o contexto da prática do Patal, em que são apresentados os resultados do processo de implementação nas universidades brasileiras participantes.

Projeto Alfa *Tuning* América Latina: afinação da educação superior

O projeto Alfa *Tuning* América Latina (Patal) é uma proposição de abrangência global² que objetiva, conforme documento oficial, produzir um espaço de reflexão e um conjunto de ações que proporcionem a competitividade, comparabilidade e compatibilidade do ensino superior latino-americano, tendo como referência a educação superior europeia (Beneitone et al., 2007; López et al., 2014). A partir de 15 áreas temáticas (administração de empresas, agronomia, arquitetura, direito, educação, enfermagem, engenharia civil, física, inovação social, geologia, história, matemática, medicina, psicologia e química), o Patal intenta “[...] propiciar um impulso para construção e consolidação do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC)³” (Beneitone et al., 2007, p. 38).

O Patal, um dos 51 projetos do programa América Latina – Formação Acadêmica (ALFA⁴), é definido como uma rede de comunidades de aprendizagem e uma metodologia (denominada *tuning*). A rede de comunidades de aprendizagem, segundo documento oficial, expressa a conexão de docentes e discentes, a fim de promover discussões e reflexões sobre os problemas da educação superior e gerar ideias a serem compartilhadas globalmente (López et al., 2014). A rede de comunidades de aprendizagem deve ser criada por intermédio do Patal e ser expandida, a fim de promover a convergência da educação superior em escalas distintas (López et al., 2014). A rede é constituída por docentes participantes do Patal, vinculados a Instituições de Educação Superior (IES), que ficaram responsáveis por desenvolver a metodologia *tuning* nos cursos de graduação.

A metodologia *tuning* é composta por três eixos e suas respectivas linhas de ação, que visam afinar a

¹ Abreviação utilizada na pesquisa e neste artigo para se referir ao projeto em questão.

² Além do Patal há também: *Tuning* Europa, *Tuning* USA, *Tuning* Ásia, *Tuning* África, *Tuning* Ucrânia, *Tuning* Rússia, *Tuning* Austrália, *Tuning* Cazaquistão e *Tuning* Geórgia.

³ Todas as traduções apresentadas no artigo foram feitas pelas autoras.

⁴ O programa Alfa é uma das ações do Setor de Desenvolvimento e Cooperação Internacional da União Europeia que objetiva promover cooperação entre instituições de ensino superior da América Latina e Europa no âmbito do desenvolvimento econômico e social.

educação superior latino-americana internamente e em sua correlação com a Europa. O objetivo é promover mudanças na estrutura e no conteúdo da educação superior (Beneitone et al., 2007). A seguir pode ser visualizada uma síntese da metodologia.

Eixos	Linhas de ação
1. Elaboração do perfil do curso/diploma	1. Considerar as demandas econômicas e sociais, regionais e globais 2. Formular um meta-perfil de cada área temática a partir de competências gerais e específicas 3. Refletir sobre as tendências futuras da profissão e da sociedade 4. Ponderar sobre a missão específica da universidade
2. Redesenho dos programas de ensino	1. Elaboração do Crédito Latino-Americano de Referência ⁵ (Clar) – unidade de valor que meça a quantidade de trabalho, em horas, necessárias para alcançar os resultados da aprendizagem e a aprovação no ano letivo 2. Processo de aprendizagem, ensino e avaliação por competências 3. Projetos integradores
3. Trajetória de quem aprende	1. Sistema de aprendizado centrado no estudante – a medição do Clar deve estar centralizada também no trabalho do aluno e não apenas no do professor.

Figura 1. Resumo da estrutura metodológica do projeto Alfa *Tuning* América Latina.

Fonte: Elaboração própria a partir de Beneitone et al. (2007).

Destaca-se que a elaboração do perfil do curso e o redesenho dos programas de ensino baseados nas competências genéricas e específicas são linhas de ação fundamentais do Patal. De acordo com a proposta oficial, “[...] as competências representam uma combinação dinâmica do conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades” (Beneitone et al., 2007, p. 37). No desenvolvimento do Patal foi disponibilizada uma lista de competências gerais e específicas, tendo como parâmetro as competências elaboradas no projeto *Tuning* Estruturas Educativas na Europa⁶, para que os participantes investigassem, por meio de questionários com docentes, discentes, graduados e empregadores, quais as competências mais importantes e relevantes para a formação de profissionais. No total, na primeira e na segunda fase, foram respondidos 23.854 questionários, que foram decisivos na definição das competências genéricas e específicas para cada área do conhecimento.

Na primeira fase do Patal, entre 2004 e 2007, a proposta era criar um espaço de reflexão e debate sobre a metodologia *tuning* e a segunda fase, entre

2011-2014, o intento era promover transformações nos cursos de graduação das universidades participantes, quanto ao perfil do curso/diploma e o programa de ensino. Participaram da primeira fase 200 docentes vinculados a 110 IES de 19 países. Na segunda fase participaram 230 docentes vinculados a 186 IES de 18 países. No Brasil, participaram da primeira fase 19 docentes de 19 universidades (16 públicas e 03 privadas sem fins lucrativos) e da segunda fase participaram 18 docentes de 12 universidades (08 públicas e 04 privadas – sendo 03 delas sem fins lucrativos).

O Patal possui: a) Coordenação Geral, composta por dois docentes das Universidades de Deusto e de Groningen; b) Núcleo Técnico integrado por três docentes da Universidade de Deusto; c) Comitê de Gestão, composto por 12 docentes de IES europeias e latino-americanas e por 16 coordenadores das áreas temáticas do Patal; e d) Centro Nacional *Tuning* (CNT), integrado por um ou dois docentes de cada país participante. De acordo com documento oficial, o Patal foi proposto a partir de iniciativas latino-americanas e os países interessados participaram de uma convocatória realizada pelo programa Alfa (Beneitone et al., 2007). A seleção das IES e dos docentes para a participação, conforme a proposta oficial, levou em conta a “[...] 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)” (Beneitone et al., 2007, p. 18).

Na primeira fase do Patal foram realizadas cinco reuniões regionais a fim de iniciar as linhas de ação do projeto. Na segunda fase foram realizadas quatro reuniões a fim de aprofundar as linhas de ação e promover mudanças nas áreas temáticas participantes, de modo a levar o conteúdo das discussões sobre o perfil do curso/diploma e do programa de ensino para o contexto da prática das IES por meio da atuação dos docentes. O Patal, portanto, surgiu de um contexto de influência e de elaboração que revela algumas de suas características, como será discutido a seguir.

Contextos de influência e de elaboração do Patal

A análise da educação superior com o auxílio do ciclo de políticas possibilita compreender a dinâmica complexa do processo de elaboração e implementação da política, de modo a evidenciar a inter-relação e não linearidade dos contextos⁷ de

⁵ O CLAR é “[...] uma unidade de valor que estima o volume de trabalho, medido em horas, que o estudante necessita para alcançar resultados de aprendizagem e ser aprovado em um curso ou semestre” (Crédito Latino-Americano de Referência [CLAR], 2014, p. 30). O CLAR tem como referência o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Após as reuniões do Patal, considerando a diversidade dos calendários latino-americanos, ficaram acordadas duas possibilidades de correspondência entre horas e créditos: 1.440 horas/ano = 60 créditos/ano = 24 horas/1 crédito ou 1.980 horas/ano = 60 créditos/ano = 33 horas/1 crédito (Beneitone et al., 2007).

⁶ Projeto que visou o redesenho e a convergência curricular em universidades da Europa.

⁷ Ball (1994), em pesquisa posterior, propôs a análise de outros dois contextos: dos resultados e das estratégias políticas. Entretanto, em função dos limites e

influência, elaboração e prática da política, que envolvem relações de poder, dominação e resistência (Bowe, & Ball, 1992). É no contexto de influência da política que as partes interessadas se empenham para influenciar a definição e efeitos sociais da educação, em que “[...] conceitos políticos fundamentais são estabelecidos [...], adquirem crédito, e fornecem discurso e léxico para a iniciação da política” (Bowe, & Ball, 1992, p. 20⁸).

Relacionado ao contexto de influência, é no contexto de elaboração do texto da política, que envolve ações públicas e privadas, em que são elaborados textos oficiais, documentos, comentários, análises formais e informais, vídeos, discursos e performances públicas de autoridades e políticos (Bowe, & Ball, 1992). E o contexto da prática é a arena em que ocorrem as consequências do texto da política, a reinterpretação e a recontextualização. É um contexto em 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” (Bowe, & Ball, 1992, p. 23⁹).

Assim, compreende-se que o contexto de influência do Patal é expresso pelo cenário de ajustes estruturais e espaço-temporais a partir de 1970 e pelas mudanças nas funções do Estado no âmbito da governança multiescalar. Entende-se que o capital circula e se reestrutura contínua e permanentemente, movimentando-se pelos territórios por meio do tempo e demandando, dentre outros elementos, infraestruturas sociais que suportem e perpetuem o seu funcionamento (Harvey, 2013). Nesse cenário, a educação é entendida como uma forma de infraestrutura social, pois pode contribuir com o sustento da vida e do trabalho no capitalismo produzindo conhecimento técnico e científico, formando força de trabalho e realizando controle ideológico (Dale, 2010; Harvey, 2013). A educação responde, de distintas maneiras, às condicionalidades 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 (Robertson, 2009).

Os ajustes estruturais – neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização do capital – e os ajustes espaço-temporais – territorialização, desterritorialização e reterritorialização – são as condicionalidades econômicas, políticas e sociais

gestadas a partir da década de 1970 que mantêm o capitalismo em funcionamento e influem sobre a educação (Harvey, 2011, 2013). No âmbito da educação superior, o neoliberalismo, além do rearranjo na relação entre Estado e mercado, ampliando os poderes do último, também trata de novos valores e subjetividades, em que indivíduos são inseridos na cultura do individualismo, do mérito e da competição com ares de liberdade (Ball, 2012).

A reestruturação produtiva se fundamenta na flexibilização do mercado de trabalho e revela um aperfeiçoamento das condições de exploração da força laboral, influenciando a formação de indivíduos e coletivos competentes e habilidosos que não pensam, mas operam e se adaptam aos constrangimentos sistêmicos do capital (Alves, 2011). Entretanto, as transformações na educação superior provenientes dos ajustes estruturais não ocorrem circunscritas nas fronteiras nacionais, envolvendo diferentes atores nos processos de elaboração e implementação das políticas. Nesse sentido, os ajustes espaço-temporais – territorialização, desterritorialização e reterritorialização – são as estratégias de deslocamento do capitalismo, em que fronteiras nacionais são transpostas no contexto da globalização (Puziol, 2017). A territorialização representa ações múltiplas de deslocamento e realocamento de atividades, físicas ou simbólicas, com finalidades econômicas, políticas, sociais, ambientais ou culturais (Harvey, 2013).

Para haver territorialização, há processos de desterritorialização, em que deslocamentos de políticas educacionais, por exemplo, são realizados regional ou globalmente, transpondo escalas (Haesbaert, 2011). O que desterritorializa, implica numa reterritorialização, ou seja, um realocamento em outra escala (Haesbaert, 2011). E tais processos são intermediados pelas redes materiais ou simbólicas, que por meio de polos e fluxos, atravessam escalas locais, nacionais, regionais e globais, com finalidades, como no caso do Patal, principalmente econômicas.

O Estado, neste contexto, continua sendo relevante para a elaboração de políticas educacionais, todavia, ele divide o protagonismo com um número maior de atores – mercados, organizações internacionais, organizações não governamentais, *think tanks*, blocos regionais, consultores e empreendedores – configurando uma governança multiescalar – global, nacional, regional, supranacional e local (Dale, 2009, 2014).

Este cenário tem contribuído para o aprofundamento de processos de internacionalização

recorte da pesquisa, estes contextos não foram analisados.

⁸ Texto original: “Key policy concepts are establish [...], they acquire currency and credence and provide a discourse and lexicon for policy initiation”.

⁹ Texto original: “It is often difficult, if not impossible to control or predict the effects are, what they mean, when they happen”.

da educação superior em que tem predominado uma concepção de educação como motor da economia do conhecimento (Dias Sobrinho, 2010). No contexto de elaboração da política, a União Europeia, bloco econômico regional, tem construído um processo de convergência da educação superior, de modo a ampliar sua competitividade no cenário mundial (via processo de Bolonha e *Tuning* Estruturas Educativas na Europa, por exemplo) e tem levado tal proposta além dos limites fronteiriços, desenvolvendo importantes estratégias globais “[...] na criação tanto de ‘mentes’ quanto de ‘mercados’ para a economia europeia de conhecimento” (Robertson, 2009, p. 408) como, por exemplo, por meio do projeto Alfa *Tuning* América Latina (Patal).

A União Europeia, com uma concepção de educação superior baseada numa ‘linguagem neoliberal de competitividade’, tem desterritorializado e reterritorializado políticas de educação globalmente (Robertson, 2002). A noção de competências, “[...] elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual” (Ramos, 2006, p. 19), tem sido um dos pilares de tais políticas e adquirido papel central nos currículos de graduação, tornando-se até mesmo o próprio currículo.

Retomando o Patal diante do exposto, pondera-se que o conteúdo e a estrutura da educação superior constante em sua proposta, constituída nas reuniões regionais da América Latina a partir de referenciais europeus, guarda características inadequadas ao contexto das universidades latino-americanas.

Para Dale (2009) e Angulo Rasco (2008), o Patal propõe um redesenho dos programas de ensino que atende às diretrizes do processo de Bolonha para além das fronteiras europeias, a fim de tornar a educação mais eficiente. Conforme Eiró e Catani (2011), o Patal é voltado para o desempenho de tarefas dirigidas ao setor produtivo. Com relação à centralidade das competências, que são fundamentais no Patal, utiliza-se da argumentação de Frigotto (2008, p. 71), que aponta para a noção de competências como uma refinação e ressignificação do capital humano, “[...] noção que não só explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais”.

De acordo com Sacristán (2011), as competências são colocadas como uma nova linguagem, utilizada de maneira funcional a fim de atender demandas, principalmente, econômicas. Todavia, faz-se necessário verificar como o Patal foi ou não implementado no contexto da prática, visto que “[...] a análise assim feita de um movimento em curso não prejudica absolutamente formas e estados desse

movimento na realidade cotidiana” (Ropé, & Tanguy, 1997, p. 20).

Contexto da prática: a implementação do Patal

No caso da implementação do Patal, compreende-se como contexto da prática as universidades brasileiras participantes do projeto, que não apenas receberam o texto da política, mas reinterpretaram e recontextualizaram de acordo com as características do cenário acadêmico. Destaca-se, de acordo com Bowe e Ball (1992, p. 22) que “Profissionais não confrontam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos próprios [...]”¹⁰. Para os autores, a interpretação do texto da política é uma arena de disputa e, portanto, a significação dos textos não pode ser controlada pelos formuladores das políticas, pois parcelas da proposta podem ser excluídas, mal interpretadas e fragmentadas (Bowe, & Ball, 1992).

O recorte empírico de análise do Patal centrou a pesquisa nos participantes brasileiros da segunda fase, em função dos resultados esperados nessa fase pelos formuladores da proposta. Após contato com todos os 18 docentes participantes, o recorte, a partir da disponibilidade dos mesmos para entrevistas, foi reduzido para seis participantes somados aos três coordenadores do Centro Nacional *Tuning* (CNT) do Brasil. Assim, foram entrevistados¹¹ nove participantes do Patal no Brasil e analisados seis Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), de acordo com os cursos de graduação em que os docentes participantes estavam vinculados. Foram elaboradas seis categorias de análise do Patal a partir do conteúdo das entrevistas – tramitação no Brasil, interpretações, relação com a concepção de internacionalização da educação superior, contribuição, dificuldades na implementação e resultados. Por meio dessas categorias, o Patal foi analisado no contexto da prática das universidades brasileiras participantes.

Tramitação no Brasil

Esta categoria possibilitou analisar como aconteceu a inserção do Patal no Brasil e nas universidades. De acordo com o conteúdo das entrevistas, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Brasil, unidade do Ministério da Educação (MEC), foi contatada pela Coordenação

¹⁰ Texto original: “Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they come with histories, experience, with values and purposes of their own [...]”.

¹¹ Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Geral da Universidade de Deusto a fim de apresentar o conteúdo do Patal e as condições de desenvolvimento; todavia a SESu desconhecia a intenção do Brasil em fazer parte de tal proposta. Foi destacado por alguns entrevistados, que após a apresentação do projeto, em reunião no Brasil, a Coordenação Geral do Patal solicitou o apoio da SESu para a execução da proposta, que após uma discussão interna resolveu acompanhar o desenvolvimento do Patal, mas sem a adesão institucional do governo brasileiro (Puziol, 2017).

Foi enfatizado por alguns entrevistados, que a inserção do Patal no Brasil não teve chancela do governo brasileiro, por não se tratar de uma política pública externa entre países e não ser acordada no âmbito da Cúpula de Chefes de Estado e Governo, configurando-se, portanto, como uma iniciativa entre universidades. Afirmaram, que mesmo sem a participação oficial do governo brasileiro, a SESu foi interlocutora do Patal na primeira fase, papel desempenhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) na segunda fase, e que a SESu e a Conaes, indicaram, em ambas as fases do Patal, pessoas para coordenar o projeto no Brasil e constituir o Centro Nacional *Tuning* (CNT) (Puziol, 2017).

Com relação à escolha das universidades e dos docentes para a participação no Patal, os entrevistados informaram que na primeira fase houve preocupação maior com o atendimento dos critérios estabelecidos pelo projeto – localização diversificada no território nacional, relevância científica nacional da universidade e importância intelectual do docente – e também com a realização de convites formais via universidades. Entretanto, com a saída de algumas universidades e docentes no fim da primeira fase, houve dificuldade para encontrar participantes para todas as áreas, sendo necessário convidar outros docentes, de maneira informal, que se encaixassem no perfil do Patal (Puziol, 2017).

Após a análise da empiria e dos documentos, percebeu-se que no relatório do Patal (Beneitone et al., 2007) é afirmado que houve uma convocatória em que os países pleitearam vaga no projeto, mas de acordo com os entrevistados, o Patal foi apresentado à SESu sem discussão prévia sobre o interesse do Brasil. Todavia, mesmo sem a participação oficial do governo brasileiro, a SESu e a Conaes foram interlocutoras no desenvolvimento do Patal no país como, por exemplo, participando de reuniões e indicando pessoas para a formação do CNT.

Alguns dos entrevistados afirmaram que o Patal não possui chancela do governo brasileiro e por isso não pode ser considerado como uma política

pública. Todavia, a ausência de chancela do governo não impediu que o Patal fosse executado no país, remetendo às reflexões de Ball (2012) sobre o caráter atual das políticas globais de educação, em que projetos educacionais são desenvolvidos globalmente por meio das redes políticas, sem necessariamente passarem pelos marcos regulatórios e burocráticos dos Estados. A desreterritorialização das políticas educacionais acontece num cenário de governança multiescalar (Dale, 2010) em que os Estados não cancelam formalmente as propostas, mas oportunizam as redes que lhe dão suporte.

Ao verificar o papel da SESu e da Conaes na tramitação do Patal (mesmo sem a participação oficial do governo brasileiro), considerando a narrativa dos participantes, observa-se que a regulação transnacional apontada por Barroso (2006) possui relevância, ou seja, diagnósticos, normas, técnicas ou discursos são elaborados por nações centrais, blocos econômicos regionais ou organizações internacionais, e são externalizadas como modelos exitosos para países periféricos. Considera-se, como analisa Wallerstein (2007), que o universalismo europeu continua exercendo influência social, econômica, política e cultural sobre outras nações, numa constante retórica do poder.

A representatividade do Patal é outro fator que emergiu, visto que as universidades e docentes foram escolhidos de modo unilateral pelo CNT. Assim, ao considerar a representatividade política discutida por Bobbio (2005), compreende-se que tal representatividade deve estar ligada aos interesses de um grupo e não apenas aos propósitos individuais. Em consequência, questiona-se se a escolha dos participantes do Patal pelo CNT significa que há representatividade da educação superior brasileira em suas diferentes áreas do conhecimento, como afirmam os documentos do Patal. Como analisa Nestor (2004), há uma prática recorrente da União Europeia em conferir poder onde não há legitimidade e promover legitimação onde não há poder. Também, se corroboraria assim a falta de princípios democráticos no desenvolvimento das políticas educativas (Antunes, 2006).

Interpretações

Nesta categoria foram analisadas as informações sobre as interpretações do Patal. De acordo com a maioria dos entrevistados, o Patal se trata de uma oportunidade de conhecimento mútuo sobre a educação superior europeia e latino-americana, configurando-se como uma possibilidade de diálogo entre distintas instâncias de formulação de políticas e gestão educacional, que pode proporcionar a

aproximação entre universidades e mercados e possibilitar a validação de títulos, a mobilidade acadêmica e a identificação de problemas pedagógicos. Também foi destacado que a metodologia *tuning* foi exportada para a América Latina por que gerou resultados satisfatórios na Europa, sendo o ensino por competências seu ponto principal, que expressa uma formação integral do sujeito e não um adestramento metodológico, como avaliam seus críticos.

Alguns entrevistados afirmaram que o Patal não é um projeto de imposição mercadológica vinculado ao processo de Bolonha, uma vez que os sujeitos da América Latina puderam ter voz no processo de elaboração e desenvolvimento da proposta, não se configurando como uma ação neocolonial da Europa para com a região latino-americana. Todavia, conforme outros entrevistados, o Patal é uma consequência do processo de Bolonha, posição expressada pela Coordenação Geral do Projeto; e também presente no relatório do Patal (Beneitone et al., 2007) e, portanto, um dos objetivos do Patal é fornecer mão de obra para a Europa em seu cenário de crise e envelhecimento populacional, mediante a formação de profissionais criativos que sejam capazes de resolver problemas e promover inovação.

Foi possível perceber que os entrevistados apontam para o Patal como uma proposta de sintonização da educação superior latino-americana e europeia a partir do diálogo e da construção mútua de conhecimento. Contudo, é preciso considerar que a atuação da União Europeia e da Comissão Europeia, nos projetos educacionais, inclusive no Patal, não tem sido de cooperação, mas de exposição de modelos exitosos e de estímulo aos países a adotarem suas metodologias, a fim de dinamizar a sociedade do conhecimento, em que a ciência se encontra alinhada, principalmente, às demandas da economia (Antunes, 2006; Dale, 2009).

A análise do relatório do *Tuning* Estruturas Educativas na Europa (González, & Wagenaar, 2003) evidencia que a proposta metodológica do Patal, expressa em documento (Beneitone et al., 2007), é quase uma cópia do modelo europeu. Embora haja a narrativa dos entrevistados afirmando que o Patal foi desenvolvido de forma cooperativa, os relatórios mostram que houve transposição do modelo europeu para a América Latina, de modo a ampliar, de acordo com Aboites (2010), a influência do mercado sobre as universidades e a dinamizar o Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC). Como analisa Antunes (2006), o Patal faz parte das estratégias do processo de Bolonha, que por meio da incitação à competição das instituições promove a

europeização que extrapola os limites das fronteiras tradicionais (Lima, Azevedo, & Catani, 2008).

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 (Puziol, 2017). A maioria dos entrevistados considera que a internacionalização da educação superior é fundamental no cenário societário atual e, portanto, o Brasil precisa estar atento às possibilidades de internacionalização e considerar as oportunidades de construção de redes de conhecimento oferecidas pelo Patal. A mobilidade docente e discente, para eles, está relacionada aos processos de internacionalização e é um dos possíveis resultados da convergência proposta pelo Patal. Os entrevistados também frisaram que o Patal não é em si uma ação de internacionalização da educação superior, mas é um processo que pode ser inserido no marco das políticas externas dos Estados (Puziol, 2017).

Conforme o conteúdo das entrevistas, a internacionalização é apontada como uma possibilidade de conhecer e partilhar outras visões de mundo e contribuir com o enriquecimento cultural do país e do indivíduo, bem como elaborar créditos acadêmicos compatíveis e ações de mobilidade docente e discente que respeitem as particularidades os países e suas regiões. Para alguns entrevistados, o Patal pode contribuir com a discussão sobre a internacionalização da educação superior no Brasil, não apenas com a Europa, mas com outros países como, por exemplo: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS).

Constatou-se que os entrevistados apresentaram compreensão de internacionalização da educação superior que coincide com aquela proposta pelo Patal. Assim como nos relatórios do Patal, os entrevistados assumem a internacionalização como tendência universal em que a América Latina precisa se integrar, vinculando-a à formação de mão de obra em escala global, a partir de diretrizes convergentes elaboradas pelas universidades em parceria com o mercado, visando a comparabilidade, a competitividade e a compatibilidade (Beneitone et al., 2007).

Com relação à mobilidade acadêmica mencionada pelos entrevistados, destaca-se que a população das 19 nações latino-americanas (608,409 milhões de acordo com o Centro Latino-americano e Caribenho de Demografia – CELADE, 2015) que participaram do Patal é maior do que a população

dos 28 países que constituem a União Europeia (510,056 milhões de acordo com o Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat, 2016). Esses dados não podem ser analisados de maneira determinista, mas na trama complexa das relações geopolíticas entre as nações. Assim, a migração e a busca de mão de obra são elementos a serem considerados nesse processo de convergência e incentivo à mobilidade acadêmica, feito pela Europa. Em 2015, foi a primeira vez na história da União Europeia que foi registrado um crescimento vegetativo negativo, em que 5,1 milhões de crianças nasceram e 5,2 milhões de habitantes morreram, embora o crescimento absoluto seja positivo em função das migrações líquidas (Eurostat, 2016).

Contribuição

Nesta categoria foram analisadas informações referentes ao Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR) (2014), indicado pelos entrevistados como a principal contribuição do Patal (Puziol, 2017). Os entrevistados apontaram o CLAR como um mecanismo que pode possibilitar a comparabilidade e compatibilidade entre cursos de graduação da América Latina e embora não tenha sido implementado no contexto da prática das universidades brasileiras, pode amparar propostas futuras de modelos de créditos.

Para os entrevistados, o CLAR é uma proposta interessante por propor a organização curricular a partir de créditos e não de carga-horária como acontece de maneira predominante no Brasil. Destacaram que alguns elementos do CLAR foram levados para o Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente aqueles relacionados à definição de créditos centrados nas atividades do aluno e não apenas do professor, a fim de contribuir com as reflexões sobre a revisão das diretrizes curriculares e dos critérios de organização dos cursos de graduação. Também enfatizaram que no Brasil já houve tentativas de criar estratégias de mobilidade discente que não deram certo e que o CLAR pode se tornar um ponto de referência para o referido debate.

De acordo com os entrevistados houve uma reunião no Brasil para apresentação do CLAR para representantes de IES públicas e privadas e para o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); todavia poucas pessoas participaram. Foi apontada a falta de recursos financeiros como principal motivo para a não implementação do CLAR.

Foi possível ponderar que mesmo não tendo sido implantado, o CLAR pode servir de modelo para

ações de reorganização curricular, como foi apontado pelos entrevistados. Como analisa Barroso (2006), há uma movimentação lenta e complexa de regulação transnacional, em que metodologias, técnicas e diagnósticos podem promover a contaminação conceitual e política, que pode ser utilizada para reterritorializar modelos educativos e legitimar decisões nos cenários nacionais (Robertson, 2002).

O CLAR propõe a inserção do tempo de estudo do aluno na medida do crédito das disciplinas, justificando que o discente precisa estar preparado para o tempo em sala de aula; entretanto não questiona as causas do despreparo para a reflexão e o debate entre os alunos. Não há questionamento sobre as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes. Como analisa Sacristán (2011, p. 56), “Às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais [...]”, ou seja, a proposta do CLAR admite a realidade tal como ela é e propõe a resolução das consequências dos problemas e não de suas causas.

Dificuldades na implementação

Nesta categoria foram analisadas as informações referentes às dificuldades no processo de implementação das diretrizes do Patal, em que a resistência docente, a falta de financiamento e as contingências locais das universidades apareceram como principais obstáculos (Puziol, 2017). A resistência docente impossibilitou a incorporação das diretrizes do Patal no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Muitos docentes se negaram a conhecer as diretrizes do Patal e a participar de atividades propostas pelos docentes participantes do projeto, como a investigação das competências gerais e específicas e a elaboração do meta-perfil profissional do curso.

Foram apontadas também, como dificuldades para o desenvolvimento das diretrizes do projeto tanto a mudança de área de docentes participantes do Patal para outro departamento, como também o ingresso no Patal de maneira tardia, já quase ao final da segunda fase. Assim, a implementação das diretrizes do Patal ficou muito restrita às disciplinas e a relação professor-aluno (prática pedagógica em sala de aula), e o objetivo de divulgação das diretrizes do Patal pelo Brasil, para além das universidades participantes, não ocorreu pela falta de financiamento da União Europeia e de iniciativa de docentes brasileiros.

As dificuldades na implementação do Patal remetem às reflexões de Bowe e Ball (1992), sobre o contexto da prática – arena em que se manifestam os

efeitos do texto da política – que provoca impactos distintos conforme a atuação dos atores envolvidos e as condicionalidades econômicas, sociais e políticas. Assim, a política educacional, desde a sua elaboração até sua implementação no contexto da prática, atravessa diferentes escalas territoriais e, portanto, enfrenta problemas, tensões e dilemas que vão modificar seus resultados continuamente (Robertson, 2002). A questão do financiamento, a atuação e a resistência docente são elementos que apareceram no contexto da prática e obstaculizaram a implementação das diretrizes do Patal.

Resultados

Nesta categoria são apresentadas as informações sobre o processo de implementação das diretrizes nos cursos de graduação, sobretudo no âmbito do PPC. Serão destacados cinco cursos de graduação, que além da entrevista com o docente participante do Patal tiveram o PPC analisado a fim de buscar a presença das diretrizes do Patal (Puziol, 2017).

O primeiro curso, de engenharia civil, promoveu a reformulação do PPC entre 2007 e 2008. O entrevistado informou que fez parte da Comissão de reformulação do PPC e sugeriu a incorporação de algumas diretrizes do Patal, de modo que foram feitas algumas alterações. Na apresentação do PPC é feita uma referência ao Patal, informando que as conclusões da primeira fase do projeto foram consideradas para a sua elaboração, destacando o ensino e a avaliação por competências (Faculdade de Engenharia Civil, [FECIV], 2008). O PPC também faz referência ao processo de Bolonha ao se referir às tendências internacionais da globalização e da mobilidade profissional.

Ainda no referido curso, o PPC aponta que o perfil do egresso foi elaborado a partir de pesquisa com estudantes, docentes, engenheiros civis e empresários, de modo a definir as competências mais importantes para a formação do profissional da engenharia civil, a partir das 19 competências específicas elaboradas no contexto do Patal. Também foi incorporada ao PPC a metodologia de trabalho por projetos integradores. O currículo do curso é dividido em quatro núcleos: formação básica, formação profissional, formação específica e formação acadêmico-científico-cultural; no núcleo de formação específica foram inseridos os projetos integradores de caráter interdisciplinar, quatro disciplinas, cada uma com 60h/aula, que visam diminuir a construção fragmentada do conhecimento.

No que diz respeito ao programa e a ementa das disciplinas do curso, não houve redesenho do

processo de ensino, aprendizagem e avaliação por competências. A estrutura dos programas foi mantida: objetivos, ementa, descrição do programa a partir de conteúdos e referências bibliográficas. A carga horária das disciplinas também continua sendo medida por hora/aula e não por créditos, como orientou o Patal.

O curso de direito teve seu PPC reformulado entre 2010 e 2012. Para o entrevistado a reformulação era uma demanda necessária perante aos limites e esgotamento do PPC antigo que havia sido elaborado em 1994. O processo de reformulação, de acordo com o entrevistado, foi um momento fecundo de discussão e reflexão sobre o curso, marcando uma mudança geracional da Faculdade de Direito. Destacou-se que algumas diretrizes do Patal foram introduzidas na discussão de reformulação do PPC, envolvendo docentes e discentes. No PPC, as competências são indicadas como pilares da formação do profissional de direito (Faculdade de Direito [FD], 2012). O conceito de competência utilizado no PPC é uma citação da definição adotada pelo Patal.

No perfil discente do PPC são relacionadas as competências genéricas e específicas que foram discutidas entre docentes e discentes no processo de reformulação, tendo como parâmetro as competências do Patal (FD, 2012). As competências também aparecem como princípio do ensino, aprendizagem, avaliação, atividades de extensão universitária, pesquisa e prática jurídica (FD, 2012)¹².

Nos cursos de história (Departamento de História [DHI], 2009), matemática (Departamento de Matemática e Estatística [DME], 2015) e química industrial (Departamento de Química [DEQUI], 2016), o PCC não sofreu nenhuma alteração com relação às diretrizes do Patal. Embora os PPCs tenham sido reformulados após o desenvolvimento do Patal, não foi encontrada nenhuma menção ao projeto ou incorporação de qualquer diretriz da metodologia *tuning*. Ressalta-se que, nos referidos PPCs, foi encontrada a discussão das competências proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), sem vinculação com as competências definidas no contexto do Patal.

Após as análises, foi possível constatar que houve a inclusão pontual de algumas diretrizes do Patal no âmbito dos PPCs do curso de engenharia civil e de direito. No caso do PPC de engenharia civil houve a incorporação das competências específicas e a adoção da metodologia de projetos integradores.

¹² Os programas e ementas do curso não foram analisados devido à indisponibilidade do material.

As competências específicas adotadas no PPC do curso de engenharia civil são uma cópia daquelas definidas no âmbito do Patal. Destaca-se que mesmo havendo a adoção de algumas diretrizes pontuais do Patal, as disciplinas do curso mantiveram a estruturação por conteúdos e não por competências como prevê o projeto.

No PPC do curso de direito houve a incorporação da discussão das competências na definição do perfil discente, nas orientações para o ensino, aprendizagem, avaliação, atividades de extensão e prática jurídica, bem como a incorporação das competências genéricas e específicas do Patal, pois são praticamente as mesmas. Todavia, a implementação das diretrizes do Patal parece se tratar de uma ação meramente formal. Ressalta-se que a análise do PPC é uma das dimensões do contexto da prática, de modo que a realização das propostas do PPC demandaria outra pesquisa específica.

Considera-se que somente a introdução de algumas diretrizes do Patal no PPC não representa necessariamente uma mudança, na prática, dos cursos, pois pode tratar-se apenas de uma absorção do discurso. Como argumentam Lima et al. (2008), as modificações propostas pelas políticas educacionais podem intervir apenas de modo superficial ou cosmético, ou seja, apenas pela introdução de um novo léxico que não é capaz de mudar o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Considerações finais

As inter-relações entre os contextos de influência, elaboração e prática da política são dialógicas e complexas, pois envolvem ações de poder e dominação entre atores, países, blocos econômicos regionais e organizações internacionais num processo de governança multiescalar que abrange diferentes escalas – global, nacional, regional e local. São também assimétricas e opacas, pois não há igualdade no processo de definição e implementação das políticas educacionais, e é difícil saber as finalidades, as formas e mesmo os atores que estão direta e indiretamente envolvidos com a elaboração e aplicação das políticas.

O Patal, neste cenário, é um projeto que faz parte de uma política global da União Europeia, que envolve desterritorialização e reterritorialização, na busca pela convergência da educação superior com finalidades econômicas, políticas e sociais, que visam, sobretudo, suprir demandas da Europa e não necessariamente as particularidades e necessidades de outras regiões. Todavia, há a distância entre a elaboração da política e a sua implementação, como

evidenciaram as categorias de análise sobre as particularidades do contexto da prática.

No contexto da prática, a política não se realiza da forma como foi proposta na teoria, visto que está relacionada com a interpretação e a recontextualização realizadas pelos atores envolvidos. A tramitação do Patal revelou uma característica da política atual, que se desloca da burocracia dos Estados para a constituição de redes entre sujeitos (no caso do Patal os docentes), se esquivando dos marcos legais das políticas governamentais. O Patal foi interpretado pelos entrevistados como uma proposta de construção mútua de conhecimento, desconsiderando que o projeto é uma importação de um modelo europeu.

A internacionalização é concebida pelos entrevistados como finalidade e não como um processo. O Patal é vinculado a possibilidades de internacionalização da educação superior sem ponderar criticamente sobre distintas formas e intencionalidades que envolvem esse movimento global de convergência do ensino e da pesquisa entre universidades. O CLAR, apontado como principal contribuição do projeto, pode aprofundar o intercâmbio estudantil e profissional de mão única, em que países periféricos se especializam em fornecer capital humano qualificado para países centrais.

As dificuldades apresentadas para a não implementação do Patal estão relacionadas à resistência docente a respeito da proposta europeia e também à frágil atuação de docentes participantes do projeto, que não acompanharam todas as reuniões regionais e mudaram de área de ensino e pesquisa. O Patal pode ter tido relevância para a carreira individual dos docentes, mas apresentou pouca transferência no contexto da prática. Considerando o recorte da pesquisa empírica e a análise dos PPCs, a implementação das diretrizes do Patal no contexto da prática das universidades brasileiras ocorreu de maneira pontual e discursiva, revelando uma reprodução do discurso vazio do projeto.

Todavia, compreende-se que não é apenas na implementação das diretrizes do Patal que são encontrados os efeitos das políticas, mas também nos diagnósticos, conceitos, metodologias e modelos que podem servir de referência e legitimação para outras políticas nacionais em longo prazo. Assim, o Patal continuará a se re-escalar.

Referências

Aboites, H. (2010). La educación superior latino-americana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de

- competencias. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 5(9), 122-144.
- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In J. G. Sacristán (Org.), *Educación por competencias, ¿o qué hay de nuevo?* (p. 176-203). España: Ediciones Morata.
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75(1), 63-93.
- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ball, S. (2012). *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: UEPG.
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação* (p. 41-70). Coimbra, PT: EDU.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexões e perspectivas da educação superior na América Latina: informe final do projeto tuning – 2004-2007*. Bilbao, ES: Universidade de Deusto.
- Bobbio, N. (2005). *Liberalismo e democracia*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Bowe, R., & Ball, S. J. (1992). *Reforming Education & changing schools: case studies in policy sociology*. London, UK: Routledge.
- Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR). (2014). *Proyecto Tunig América Latina*. Bilbao, ES: Universidade de Deusto.
- Dale, R. (2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação e Sociedade*, 30(108), 867-890. doi:org/10.1590/S0101-73302009000300012
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, 31 (113), 1099-1120. doi:org/10.1590/S0101-73302010000400003
- Dale, R. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale [Entrevista concedida a Luis Armando Gandin]. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 5-15.
- Departamento de História (DHI). (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de História* [mimeo].
- Departamento de Matemática e Estatística (DME). (2015). *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática* [mimeo].
- Departamento de Química (DEQUI). (2016). *Projeto Pedagógico do Curso de Química Industrial* [mimeo].
- Dias Sobrinho, D. (2010). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Eiró, M. I., & Catani, A. (2011). Projetos *Tuning* e *Tuning* América Latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, 10(1), 103-123.
- Eurostat. (2016). EU population up to slightly over 510 million at 1 January 2016. *Newsrelease*, 134, 1-5.
- Faculdade de Direito. (FD). (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* [mimeo].
- Faculdade de Engenharia Civil. (FECIV). (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil* [mimeo].
- Frigotto, G. (2008). Verbete: Capital Humano. In I. B. Pereira, & J. C. F. Lima, (Orgs.), *Dicionário da educação profissional em saúde* (p. 66-71). Rio de Janeiro, RJ: EPSJV.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I: Final Report – Phase One*. Bilbao, ES: Universidade de Deusto; Países Baixos, NL: Universidade de Groningen.
- Haesbaert, R. (2011). *Territórios alternativos*. São Paulo, SP: Contexto.
- Harvey, D. (2011). *The enigma of capital and the crises of capitalism*. London, UK: Profile Books.
- Harvey, D. (2013). *Os limites do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36. doi:org/10.1590/S1414-40772008000100002
- López, A. M. M., Abad, F., Badilla, L., Castilla, M., Depetris, M. R., Gamarra, M., ... Walker, H. (2014). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao, ES: Universidade de Deusto.
- Nestor, J. (2004). Como reforçar o carácter democrático da Europa política? In M. Dehove (Org.), *O novo estado da Europa* (p. 129-132). Lisboa, PT: Campo da Comunicação.
- Puziol, J. K. P. (2017). *Educação superior e políticas inter-regionais: um estudo sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina nas universidades brasileiras* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ramos, M. N. (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, SP: Cortez.
- Robertson, S. L. (2002). Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo sem fronteiras*, 2(2), 22-40.
- Robertson, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-600. doi:org/10.1590/S1413-24782009000300002
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1997). Introdução. In Ropé, F; Tanguy, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (p. 15-24). Campinas, SP: Papirus.

Sacristán, J. G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. G. Sacristán. *Educar por competências* (p. 13-63). Porto Alegre, RS: Artmed.

Wallerstein, I. (2007). *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo, SP: Boitempo.

Received on June 15, 2017.

Accepted on November 6, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Jeinni Kelly Pereira Puziol: Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Geografia e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência na área de Educação e Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas e Gestão Educacional, Internacionalização da Educação Superior (redes políticas entre União Europeia e América Latina) e Geografia Humana (Territorialidades e Ensino de Geografia).

E-mail: jeinnikelly@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1897-6821>

Gladys Beatriz Barreyro: É doutora em educação e professora da Universidade de São Paulo, na EACH. Atua também nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Integração da América Latina da USP. Desenvolveu pesquisa pós-doutoral no Center for International Higher Education, no Boston College, EUA (com apoio da CAPES) e foi professora visitante no Centre for Globalisation, Education and Social Futures na University of Bistol, UK. É membro da rede Universitas/BR do GT11 Educação superior, vinculado à ANPED e do Grupo de Trabalho de CLACSO Universidad y políticas de educación superior (2016-2019). Atua na área de educação, especialmente com políticas e avaliação da educação superior, nas escalas global, regional e nacional. Coordenou duas pesquisas sobre essas temáticas com financiamento da FAPESP e do CNPQ e participou de quatro pesquisas sobre o assunto na rede Universitas BR, com apoio da CAPES e do CNPQ. Fez parte - com a equipe do GEPPHAES - de pesquisa apoiada pelo setor educacional do Mercosul via Ministério da Educação da Argentina.

E-mail: gladysb@usp.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2714-5811>

NOTA:

Jeinni Kelly Pereira Puziol e Gladys Beatriz Barreyro foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.