**PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA: ENTRE A ELABORAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS PARTICIPANTES**

**ALFA TUNING LATIN AMERICA PROJECT: THE RELATION BETWEEN ELABORATION AND IMPLEMENTATION IN PARTICIPATING BRAZILIAN UNIVERSITIES**

**TÍTULO RESUMIDO: PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA NO BRASIL**

**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 do artigo 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 da pesquisa evidenciaram que o Patal faz parte das ações de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de políticas de educação superior da União Europeia, que supera fronteiras nacionais a fim de suprir demandas de mercado no cenário atual 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 através da adoção de conceitos, diagnósticos e metodologias, bem como legitimar outras políticas, especialmente por defender curriculum organizado em competências.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Governança multiescalar, União Europeia, Política Global.

**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 the 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 the official documents and reports of the Patal and on the conduct of semi-structured interviews. The results of the research 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.

**Introdução**

O texto apresenta resultados de pesquisa que analisa o processo de implementação do Projeto Alfa *Tuning* América Latina (Patal[[1]](#footnote-1)) no Brasil, mais precisamente, se e de que maneira, as diretrizes do Patal foram incorporadas ao contexto da prática das universidades brasileiras participantes (Autor, 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 a 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; 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 global[[2]](#footnote-2) 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]](#footnote-3)” (Beneitone et al., 2007, p. 38).

O Patal, um dos 51 projetos do Programa ALFA[[4]](#footnote-4) (América Latina – Formação Acadêmica), 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 compartidas 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 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.

Quadro 1 – Resumo da estrutura metodológica do Projeto Alfa *Tuning* América Latina

|  |  |
| --- | --- |
| **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]](#footnote-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. |

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

Destaca-se que a elaboração do perfil do curso e o redesenho os programas de ensino baseados nas competências genéricas e específicas são as linhas de ação fundamental 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 Europa[[6]](#footnote-6), 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 três privadas sem fins lucrativos) e da segunda fase participaram 18 docentes de 12 universidades (oito públicas e quatro privadas – sendo três 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 interrelação e não-linearidade dos contextos[[7]](#footnote-7) de 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. 20).

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 oficias, 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. 23).

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 contexto de governança multiescalar. Entende-se que o capital circula e se reestrutura continua e permanentemente, se movimentando pelos territórios através do tempo e demandando, dentre outros elementos, infraestruturas sociais que suportem e perpetuem o seu funcionamento (Harvey, 2013). 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, influindo 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 (Autor, 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 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, através 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 as 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 prejulga 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 [...]”. 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 entrevistados 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 a partir do conteúdo das entrevistas, que constituem os resultados do processo de implementação do Patal nas universidades brasileiras.

**Tramitação no Brasil**

Esta categoria analisa 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 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 (Autor, 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) (Autor, 2017).

Com relação à escolha das universidades e dos docentes para a participação no Patal, entrevistados informaram que na primeira fase houve uma 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 (Autor, 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 reflexão 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 des-reterritorialização das políticas educacionais acontece num cenário de governança multiescalar (Dale, 2010) em que os Estados não chancelam 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**

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

**Relação com a concepção de internacionalização da educação superior**

Esta categoria analisa informações sobre a concepção de internacionalização da educação superior e sua relação com o Patal (Autor, 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 (Autor, 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, os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Constatou-se que os entrevistados apresentam uma 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 a Celade[[8]](#footnote-8), 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 a EUROSTAT[[9]](#footnote-9), 2016). Tais 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**

Esta categoria analisa informações referentes ao Crédito Latino-Americano de Referência (Clar), indicado pelos entrevistados como a principal contribuição do Patal (Autor, 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 relacionadas 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 Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas e para o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); todavia poucas pessoas participaram. Foi apontado como principal motivo para a não implementação do Clar a falta de recursos financeiros.

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 uma 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 de um problema outros.

**Dificuldades na implementação**

Esta categoria analisou 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 (Autor, 2017). A resistência docente impossibilitou a incorporação das diretrizes do Patal no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do curso. 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.

Também foram apontadas como dificuldades para o desenvolvimento das diretrizes do Projeto tanto a mudança de área de docentes que participaram 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 devido à falta de financiamento da União Europeia e de iniciativa de docentes brasileiros.

As dificuldades na implementação do Patal, remetem as reflexões de Bowe; Ball (1992), sobre o contexto da prática – arena em que se manifestam os efeitos do texto da política – que provoca efeitos 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**

Esta categoria apresenta as informações sobre o processo de implementação das diretrizes nos cursos de graduação, sobretudo no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (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 (Autor, 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 o Patal, informando que as conclusões da primeira fase do Projeto foram consideradas para a sua elaboração, destacando o ensino e a avaliação por competências (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 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 (Fd, 2012). O conceito de competência utilizando 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)[[10]](#footnote-10).

Nos cursos de História (Dhi, 2009), Matemática (Dme, 2015) e Química Industrial (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 foram encontradas 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, 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. 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, das 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 nos PPCs não representa necessariamente uma mudança, na prática, dos cursos, pois pode tratar-se apenas de uma absorção do discurso. Como argumentam Lima, Azevedo e Catani (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 interrelações 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 uma 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 envolve 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 com relação à 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 a longo prazo. Assim, o Patal continuará a se reescalar...

**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: Boitempo Editorial.

ANGULO RASCO, J. F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). (2008). *Educar 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), 2006, 63-93.

AUTOR (2017).

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

BARROSO, J. (2006). 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* (p. 41-70). Coimbra: 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: Universidade de Deusto.

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

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

DALE, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educ. Soc.,* Campinas, 31 (113), 1099-1120.

DALE, R. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale – Entrevista realizada por Luis Armando Gandin. *Currículo sem Fronteiras,* 14 (2), 5-15.

DALE, R. (2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educ. Soc.,* Campinas, 30 (108), 867-890.

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

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

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

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

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. *Newrelease*, 134, 1-5.

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

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

FRIGOTTO, G. (2008). Verbete: Capital Humano. In: PEREIRA, I. B., & LIMA, J. C. F. (Orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. (p. 66-71). Rio de Janeiro: EPSJV.

GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I:*Final Report - Phase One. Bilbao: Universidade de Deusto; Países Baixos: Universidade de Groningen.

HAESBAERT, R. (2011). *Territórios alternativos.* São Paulo: Contexto.

HARVEY, D. (2013). *Os limites do capital.* São Paulo: Boitempo.

HARVEY, D. (2011). *The enigma of capital and the crises of capitalism.* London: Profile Books.

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,*Campinas; Sorocaba, SP, 13 (1), 7-36.

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: Universidade de Deusto.

NESTOR, J. (2004). Como reforçar o carácter democrático da Europa política? In: DEHOVE, M. (Org.). *O novo estado da Europa*. (p. 129-132). Lisboa: Campo da Comunicação.

RAMOS, M. N. (2006). *A pedagogia das competências:* autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.

ROBERTON, 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*,v. 14 (42), 407-600.

ROBERTSON, S. L. (2002). Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo sem fronteiras*, Rio Grande do Sul, 2 (2), 22-40.

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: Papirus.

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

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. (2014). *Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR)*.

Bilbao: Universidade de Deusto.

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

1. Abreviação utilizada na pesquisa e neste artigo para se referir ao Projeto em questão. [↑](#footnote-ref-1)
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. [↑](#footnote-ref-2)
3. Todas as traduções apresentadas no artigo foram feitas pelas autoras. [↑](#footnote-ref-3)
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 <<http://ec.europa.eu>>. [↑](#footnote-ref-4)
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” (Universidade de Deusto, 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). [↑](#footnote-ref-5)
6. Projeto que visou o redesenho e a convergência curricular em universidades da Europa. [↑](#footnote-ref-6)
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 recorte da pesquisa, estes contextos não foram analisados. [↑](#footnote-ref-7)
8. Centro Latino-americano e Caribenho de Demografia – Divisão de População da Comissão Econômica para A América Latina e o Caribe (Cepal): Base de Dados da População de 2015. [↑](#footnote-ref-8)
9. Base de dados da *Europe Statistical*. [↑](#footnote-ref-9)
10. Os programas e ementas do curso não foram analisados devido à indisponibilidade do material. [↑](#footnote-ref-10)